

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

На правах рукопису

ШАМНЕ АНЖЕЛІКА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК: 159.922.8: 159.923.2: 159.922.2: 316.6

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ
У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант:
дійсний член НАПН України,
доктор психологічних наук,
професор **Максименко Сергій Дмитрович**

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
-------------------	----------

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1.1. Історико-методологічний дискурс дослідження проблеми психосоціального розвитку	19
1.2. Радянська і гуманістична психологія: зміст і сутнісні розходження у розв'язанні проблеми психосоціального розвитку г.....	32
1.3. Зміст психосоціального розвитку як дихотомії «внутрішнє – зовнішнє», «детермінація – самодетермінація»	43
1.4. Психосоціальний розвиток як проекція гносеологічних позицій у розумінні дихотомії «соціальне – індивідуальне» у психології	53
1.5. Категоріальний зміст поняття психосоціальний розвиток у сучасній психології.....	66
1.6. Методологічні засади, проблемне поле і стратегія дослідження психосоціального розвитку як поняття інтегративного типу	78
Висновки до першого розділу.....	93

РОЗДІЛ 2. ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКИЙ ВІК ЯК ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН І НАУКОВА ПРОБЛЕМА

2.1. Аналіз теоретичних схем і концепцій вікового розвитку у психології	95
2.2. Методологічний потенціал сучасних теоретико-методологічних підходів, парадим і тенденції у дослідженні розвитку	107
2.3. Підлітково-юнацький вік (отроцтво) як категорія, феномен й проблема вікової психології	114
2.4. Соціально-історична зумовленість змісту і феноменології підлітково-юнацького віку.....	125

2.5. Отроцтво як психосоціальний феномен і носій культуротворчої функції у розвитку людства.....	133
2.6. Психосоціальні характеристики сучасних підлітків та юнаків (за результатами роботи фокус-груп).....	146
Висновки до другого розділу	156

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

3.1. Методологія дослідження психосоціального розвитку в контексті переходу від традиційної до постнекласичної парадигми	159
3.2. Специфіка і особливості дихотомічного аналізу як методу дослідження у психології.....	168
3.3. Розв'язання функціональних дихотомій як завдання й критерій психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці	174
3.4. Континуум «особистість – суб'єкт»: співвідношення і сутність в контексті проблеми психосоціального розвитку	188
3.5. Диференціація й інтеграція видів розвитку особистості і суб'єкта як зміст психосоціального розвитку.....	198
3.6. Сутність і критерії психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: результати концептуалізації й основні положення	211
Висновки до третього розділу	226

РОЗДІЛ 4. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОЇ ВЕРИФІКАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

4.1. Організація емпіричного дослідження: задачі, процедура, методи..	229
4.2. Основні етапи розробки і результати психометричної апробації тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents».....	233
4.3. Емпірична структура показників психосоціального розвитку різних соціально-вікових груп української молоді	252

4.4. Емпіричний зміст функціональних дихотомій психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.....	261
4.5. Феноменологія і предиктори кризи психосоціального розвитку.....	274
4.6 Криза особистості і криза суб'єкта як показники варіативності у розв'язанні дихотомій психосоціального розвитку	300
Висновки до четвертого розділу	320

РОЗДІЛ 5. ТИПОЛОГІЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ І ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЙОГО ГАРМОНІЗАЦІЇ У ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

5.1. Індивідуальна варіативність психосоціального розвитку.....	322
5.2. Типологія психосоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці.....	332
5.3. Зміст і критерії індивідуальної варіативності психосоціального розвитку в контексті розв'язання функціональних дихотомій.....	357
5.4. Побудова моделей психосоціального розвитку і система їх психологічного супроводу.....	369
5.5. Результати корекційно-розвивальної роботи в експериментальних групах підлітків та юнаків	378
5.6. Психологічні умови оптимізації психосоціального розвитку сучасного отроцтва.....	392
Висновки до п'ятого розділу	403

ВИСНОВКИ.....	405
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	410
ДОДАТКИ	472

ВСТУП

Актуальність дослідження. Навчання і виховання підростаючого покоління як завдання сучасного українського суспільства вимагає поглиблення знань про розвиток сучасної молоді, який відбувається в умовах кардинальних соціально-економічних та соціокультурних змін. Представники підлітково-юнацького віку (від англ. «adolescence» – отроцтво) є найбільш сенситивними до трансформації системи «особистість – суспільство – соціокультурне середовище», в їх розвитку найвиразніше переплітаються суперечливі тенденції становлення особистості в мінливому світі.

Ці тенденції посилюють вікові особливості підлітково-юнацького віку як складного переходу від дитинства до дорослості, під час якого відбувається становлення особистісної та суб'єктної іпостасей людини; процес присвоєння особистістю соціального досвіду, соціальних норм і цінностей вступає у протиріччя з індивідуальним розкриттям суб'єктності, свого Я за внутрішніми законами розвитку. З одного боку, сучасна соціальна ситуація розвитку посилює суперечності, притаманні підлітково-юнацькому віку та може призводити до деформацій *особистості*, збільшення внутрішніх конфліктів, розгубленості, зневіри в майбутньому, девіацій тощо. З іншого – створюються сприятливі передумови для розвитку *суб'єктності*, самовизначення, самореалізації, виявляються переваги отроцтва, пов'язані з його пластичністю, особливою сприйнятливістю до нового, здатністю бути потенціалом розвитку культури у просторі й часі суспільно-історичних змін.

Дослідження різних аспектів впливу соціально-економічних умов і кризових явищ в суспільстві на вікові й індивідуальні особливості розвитку сучасної молоді (Н. В. Абдюкова, І. С. Булах, Н. К. Вічалковська, С.Г. Вершловський, О. І. Власова, Я. О. Гошовський, Л. В. Долинська, Н. Ю. Максимова, Л. О. Регуш, Т. М. Кириченко, Т. В. Комар, Л. П. Осьмак, С. М. Хоружий, Д. Штурцбехер та ін.), масив сучасних психологічних і

соціально-психологічних досліджень підлітково-юнацького віку (М. Й. Боришевський, І. С. Булах, В. П. Зінченко, З. С. Карпенко, І. С. Кон, М. Ю. Кондратьєв, С. Д. Максименко, В. М. Поліщук, В. А. Семиченко, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Д. І. Фельдштейн та ін.) беззаперечно доводять, що життя сучасної молоді стало іншим порівняно з докризовим періодом. Соціально-історична сконструйованість отроцтва як вікового періоду, його залежність від культурно-історичного контексту на кожному новому етапі розвитку суспільства (Ф. Арієс, Л. С. Виготський, М. Кле та ін.) актуалізує проблему психосоціального розвитку сучасної молоді й потребує нових ґрунтовних теоретико-методологічних та емпіричних досліджень.

Викладене вище зумовлює необхідність поглибленого вивчення проблеми психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, який утілює соціокультурно зумовлену єдність суспільного й індивідуального потенціалів молоді, ціннісне значення збалансованого поєднання процесів соціалізації й індивідуалізації, ототожнення й відокремлення, колективізації й персоналізації, онто- і соціогенетичного розвитку тощо. Ця традиційно актуальна, але мало розроблена (відносно потреби в цьому) проблема потребує пильної уваги психологів з метою накопичення нових емпіричних даних, розширення понятійного та методологічного апарату і переходу до актуальних проблемно-орієнтованих напрямків дослідження в контексті нових методологічних підходів.

Вітчизняна вікова психологія й освітня практика потребують знань про психосоціальний розвиток нового покоління української молоді як соціальної та вікової групи з *урахуванням специфіки вітчизняних реалій*, про вікові й індивідуальні особливості її становлення, детерміновані соціально-історичним контекстом, груповою взаємодією, діяльністю тощо.

Стан наукового розроблення проблеми. Попри істотні розбіжності між імпліцитними уявленнями про *психосоціальний розвиток* і його експліцитним конструюванням у біхевіоризмі, гуманістичній психології, психоаналізі, вітчизняній психології, проблематика психосоціального

розвитку буквально пронизує зміст сучасних вчень про особистість, становлення якої відбувається в безпосередньому зв'язку із соціальним світом. Незважаючи на те, що окремі аспекти проблеми психосоціального розвитку виступали предметом психологічних, соціально-психологічних й психолого-педагогічних досліджень (Г. О. Балл, Е. Еріксон, В. О. Ільїн, О. Л. Іденбаум, З. С. Карпенко, С. Д. Максименко, І. С. Кон, М. Ю. Кондратьєв, В. О. Татенко, М. М. Слюсаревський та ін.), вона досі залишається на узбіччі наукових пошуків. Відсутність спеціальних досліджень, які б системно розкривали функції, атрибути, структуру, детермінанти й системогенез психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, відображає реальний та незадовільний стан проблеми.

Феномен психосоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці належить до тих інтегративних властивостей, сутність якого і пов'язана з нею можливість прогнозування процесу дорослішання на сьогодні є недостатньо чітко визначеними, що, на наш погляд, зумовлено недостатнім рівнем розроблення метапсихології загалом. Хоча його узагальнений зміст ідентифіковано на рівні наукової свідомості та імпліцитно представлено в достатньо великій кількості праць, для його дефініції досі не запропоновано достатньо повно операціоналізованого визначення.

Актуальною є побудова цілісної концепції психосоціального розвитку, яка мала б достатній пояснювальний потенціал для розв'язання широкого кола задач психологічної, педагогічної, соціальної теорії й практики виховання підростаючого покоління, адекватного викликам сучасного інформаційного суспільства. Уточнення, ретельного теоретичного й експериментального розроблення потребує визначення феноменології, змісту, структури психосоціального розвитку, внеску індивідуальних, типологічних й загальновікових складових у варіативність його природи. Проблема психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці зарубіжними та вітчизняними психологами ґрунтовно не досліджувалася.

Виходячи з вищевикладеного, можна дійти висновку, що означена проблема характеризується актуальністю та недостатньою розробленістю. Більш ретельне вивчення цього питання сприятиме подальшому розвитку психології підлітково-юнацького віку, оптимізації навчання, виховання та своєчасного психологічного супроводу психосоціального розвитку підлітків та юнаків. Отже, соціокультурна значущість, практична затребуваність та недостатність системних досліджень проблеми і зумовили вибір теми нашого дослідження – «Теорія і практика психосоціального розвитку особистості у підлітковому та юнацькому віці».

Зв'язок з науковими планами, програмами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно із планами науково-дослідної роботи лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Психологічні чинники самореалізації особистості в освітньому просторі» (номер держреєстрації 0109U000558; 2009 – 2013 рр.) та «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі» (номер держреєстрації 0114U000602; 2014 – 2017 рр.). Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 9 від 21 жовтня 2010 р.) та узгоджена рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень в галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №1 від 25 січня 2011 р.).

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування, розроблення й верифікація концептуальної моделі психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці; експериментальне дослідження його психологічного змісту, вікових й індивідуальних закономірностей, структури і результуючих ефектів у період дорослішання.

Об'єкт дослідження: психосоціальний розвиток у підлітковому та юнацькому віці.

Предмет дослідження: загальновікові й індивідуальні закономірності психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Загальні гіпотези дослідження:

1) психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці є інтегративним феноменом, соціокультурно зумовлена сутність якого відображається у закономірностях й результуючих ефектах міжпроцесуальних взаємодій суб'єктогенези, соціогенези, персоногенези, а зміст презентується функціонально-регулятивним, рефлексивно-феноменологічним, ціннісно-інтерактивним вимірами загального, типового, індивідуального;

2) системотвірним базисом психосоціального розвитку є структурно-рівнева організація континууму «особистість – суб'єкт», яка втілює синергійну цілісність функціонально-регулятивних особливостей підлітка (юнака), що характеризують його як суб'єкта (носія суб'єктної активності), із ціннісно-феноменологічними особливостями, що конституують його як особистість (носія ціннісно-мотиваційного ставлення до світу, справи, себе, інших);

3) континуум «особистість – суб'єкт» є засобом реалізації індивідуального способу функціонування та розв'язання суперечливих тенденцій підлітково-юнацького віку, які кристалізуються у певній моделі психосоціального розвитку.

Загальні припущення конкретизовані у часткових гіпотезах:

– критерієм конструктивного психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці є ефективне розв'язання суперечливих тенденцій психосоціального розвитку, представлених у вигляді функціональних дихотомій («детермінація – самодетермінація», «самоактуалізація – умовні цінності», «прагнення до переваги – соціальний інтерес»);

– диференціація й кристалізація гармонійних – дисгармонійних виявів континууму «особистість – суб'єкт» та «авторського» стилю розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку зумовлюють зміну *рівня* функціонування (вікові закономірності) та типізацію *способів* функціонування (індивідуальні закономірності) на користь психосоціальної

інтегрованості (гармонійності) чи дезінтеграції (кризового характеру розвитку);

– індивідуальні варіанти позитивного чи негативного розв'язання функціональних дихотомій кристалізуються у типах, конструктивних, непродуктивних й деструктивних моделях психосоціального розвитку. Наслідком останніх є виникнення кризи психосоціального розвитку, що потребує цілеспрямованих корекційно-розвивальних впливів психологів та педагогів.

Для досягнення мети та перевірки гіпотези були поставлені такі **завдання дослідження:**

1) визначити теоретико-методологічні засади дослідження проблеми психосоціального розвитку;

2) проаналізувати сутність отроцтва (підлітково-юнацького віку) як психосоціального феномену, соціально-вікової групи й періоду психосоціального розвитку, визначити психосоціальні особливості нового покоління підлітків та юнаків XXI ст.

3) обґрунтувати методологічні основи концепції психосоціального розвитку та розробити теоретичну модель психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці;

4) здійснити емпіричну верифікацію концепції психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, розробити комплекс психодіагностичних процедур для її дослідження, здійснити стандартизацію, перевірку надійності і валідності україномовного тест-опитувальника для діагностики психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці;

5) виявити загальновікові й індивідуальні особливості та закономірності психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, його показники, критерії, зміст і результуючі ефекти; визначити типи й моделі психосоціального розвитку сучасної молоді;

6) визначити основні напрями, рівні та зміст профілактики й корекції неконструктивних моделей психосоціального розвитку сучасної молоді;

розробити, апробувати і перевірити ефективність корекційно-розвивальної програми.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають основні положення філософської методології пізнання розвитку, загальнонаукові підходи до вивчення його як системного процесу, принципи розвитку, системності, детермінізму, принцип активності, суб'єктності, соціально-історичної зумовленості розвитку особистості, а також історико-еволюційний, дихотомічний, психосоціальний підходи.

Основними *методологічними і теоретичними засадами дослідження* стали: концепція генетичної психології (С. Д. Максименко) та генетико-моделюючий підхід як система принципів дослідження особистісного розвитку (Л. С. Виготський, С. Д. Максименко); епігенетична концепція Е. Еріксона, концепція віку, запропонована Л. С. Виготським і розвинена в роботах Г. О. Балла, М. Й. Боришевського, Л. І. Божович, В. В. Давидова, М. Т. Дригус, Д. Б. Ельконіна, Г. С. Костюка, В. К. Котирло, В. Ф. Моргуна, Л. М. Проколієнко та ін.; фундаментальні науково-психологічні положення про сутність й закономірності підліткового та юнацького віку (І. Д. Бех, І. С. Булах, Л. І. Божович, І. В. Дубровіна, І. С. Кон, Н. Ю. Максимова, В. М. Поліщук, Г. М. Прихожан, А. О. Реан, Х. Ремшмідт, В. В. Рибалка, Д. І. Фельдштейн та ін.); принципи системного аналізу психічного розвитку особистості (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, Г. С. Костюк, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, О. П. Саннікова, В. А. Семіченко, В. О. Соловієнко, Л. В. Сохань, В. О. Татенко та ін.); теорія діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин особистості у групі А.В. Петровського, концепція персоналізації В.А. Петровського; концепції суб'єкта психічної активності (К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлінський, З. С. Карпенко, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семіченко, Т. М. Титаренко, В. О. Татенко та ін.); поняття про особистість як соціальну якість та її розвиток (Л. І. Божович, Е. Блейлер, Е. Еріксон, І. С. Кон, Г. Крайг, Ф. Райс, А. О. Реан, В. В. Рибалка); положення про психологічні

механізми становлення свідомості й самосвідомості (Б. Г. Ананьєв, Л.І. Божович, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, Н. І. Чепелєва, І. І. Чеснокова та ін.).

Дотримання принципу єдності методології, теорії й експерименту визначило етапи, методи і стратегію дослідження, яка конкретизувалася при побудові окремих підстратегій (історико-психологічної, системно-методологічної, концептуально-теоретичної, процедурно-методичної, експериментально-дослідницької, інформаційно-практичної).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використано такі *теоретичні методи*: аналіз наукових джерел з проблеми, теоретичне моделювання, порівняння, типологізація, узагальнення, систематизація й інтерпретування наукових даних; застосування методичних процедур і принципів системного, генетичного, дихотомічного, психосоціального, варіативно-типологічного, історико-еволюційного підходів; загальні *емпіричні методи*: експериментально-генетичний метод, тестування, анкетування, бесіда, експертна оцінка, метод фокус-груп, проєктивні методики, експеримент. Обробка кількісних даних проводилася за допомогою *методів варіаційної статистики*: кореляційного, кластерного, факторного, регресійного і дисперсійного аналізу (програма IBM SPSS Statistics 11), контент-аналізу. Застосовувалися структурний й генетичний методи інтерпретації.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалась на базі загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів м. Києва, Дніпропетровська, Кривого Рогу, Полтави, Орджонікідзе, Херсону, Львова, Хотину. На різних етапах діагностичного та експериментального дослідження протягом 2007 – 2014 рр. у ньому брали участь 2816 учасників (серед них – 1457 учасників стандартизації авторського тест-опитувальника для діагностики психосоціального розвитку), у тому числі: 1156 підлітків (загальноосвітні заклади, дитбудинки, інтернати, слідчий ізолятор для неповнолітніх),

1245 юнаків (ВНЗ, професійно-технічні заклади, військова частина), 415 вчителів та батьків досліджуваних. На діагностичному (констатувальному) етапі дослідження вибірка підлітків та юнаків склала 797 респондентів, на формувальному етапі – 147 досліджуваних.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше*:

- *здійснено* системний аналіз проблеми та поняття психосоціального розвитку у площині теоретико-методологічного, загальнонаукового й практичного рівнів пізнання людини у психології;

- *розроблено* концептуальну модель психосоціального розвитку, *виявлено й обґрунтовано* загальновікові та індивідуальні закономірності, структурно-функціональні особливості й критерії психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці;

- *набули* подальшого розвитку положення про соціокультурну сутність отроцтва як психосоціального феномену й соціально-вікової групи, *уточнено* теоретико-методологічні засади використання плюралістичної методології пізнання та інтеграції парадигмальних підходів у дослідженні психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці;

- *удосконалено* методичний апарат вікової психології: *розкрито* сутність, доцільність й евристичність використання у дослідженні психосоціального розвитку методу дихотомічного аналізу, *розроблено і стандартизовано* авторський тест-опитувальник «Psychosocial Development of Adolescents» як інструмент діагностики компонентів психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці;

- *обґрунтовано* поняття «криза психосоціального розвитку», *виявлено* вікові й індивідуальні предиктори, структуру і феноменологію кризи особистості та кризи суб'єкта у підлітково-юнацькому віці;

- *описано* зміст і особливості типів й моделей психосоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці (конструктивної, непродуктивної, деструктивної), *обґрунтовано* психолого-педагогічні умови їх профілактики і корекції;

– *розроблено, апробовано й запроваджено* у навчально-виховний процес загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів корекційно-розвивальну програму, задіяння якої привело до поліпшення показників психосоціального розвитку підлітків та юнаків.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що *здійснено* цілісний системний аналіз феномену психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, який об'єктивований у концептуальній моделі цього явища; *набули* змістовної конкретизації та інтерпретації вихідні теоретико-методологічні положення діяльнісної, гуманістичної, персонологічної й генетико-моделюючої парадигм та підходів (суб'єктного, психосоціального, системного тощо), в контексті аналізу та концептуалізації яких *виявлено* загальновікові та індивідуальні закономірності, зміст й структуру психосоціального розвитку сучасної молоді, *виведено* методичні засади й розроблено програму психолого-педагогічного супроводу, індивідуально зорієнтованої профілактики і корекції порушень психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Практичне значення результатів дослідження. Теоретико-емпіричні положення і сформульовані на їх основі психологічні висновки дозволять диференціювати та індивідуалізувати навчально-виховний процес у загальноосвітніх, професійно-технічних й вищих учбових закладах; вони можуть бути використані у процесі фахової підготовки і професійної діяльності практикуючих психологів, соціальних педагогів, учителів, вихователів, викладачів різних типів навчальних закладів, насамперед, з метою розробки рекомендацій загально-методичного і прикладного характеру для профілактики та корекції неконструктивних моделей психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. Отримані результати дослідження можуть бути використані при підготовці й перепідготовці вчителів, соціальних педагогів та практичних психологів закладів освіти у процесі викладання курсів вікової, педагогічної, соціальної, експериментальної психології, при розробці програм професійної підготовки

педагогічних кадрів, спеціалістів-практиків в області соціальної й вікової психології.

Апробований у дисертації методичний інструментарій може стати основою для проведення досліджень у віковій та педагогічній психології, для діагностичної оцінки психологами та соціальними педагогами індивідуально-вікових особливостей розвитку особистісно-суб'єктних компонентів і типів психосоціального розвитку, для визначення кризових проявів та порушень психосоціального розвитку у сучасних підлітків та юнаків. Діагностико-розвивальна програма особистісно-центрованих й суб'єктно-орієнтованих корекційно-розвивальних технологій, що презентують психологію гармонізації неконструктивних типів і моделей психосоціального розвитку може бути використана у практиці роботи закладів освіти та психологічних служб.

Особистий внесок автора. В опублікованих працях, написаних у співавторстві, доробок здобувача полягає у побудові концептуальної моделі психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, її верифікації на основі отриманих емпіричних даних. Розробки та ідеї співавторів у дисертації не використовуються.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися його системною організацією відповідно до мети та завдань дослідження, використанням засобів діалектичної логіки; валідних і надійних взаємодоповнюючих методів і методичних прийомів, що відповідають меті й завданням дисертаційної роботи, репрезентативністю вибірки досліджуваних; поєднанням кількісного і якісного аналізу отриманих результатів; достовірною результативністю експерименту та застосуванням методів математичної статистики; взаємозіставленням теоретичних та практичних результатів.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідались й отримали схвалення на 32-х міжнародних та всеукраїнських

наукових конференціях і конгресах. Серед яких: «Громадянське суспільство та проблеми становлення особистості» (Кривий Ріг, 2006), «Психологічна безпека і адаптація особистості» (Дніпропетровськ, 2007), «Актуальні проблеми сучасної медицини» (секція «Психіатрія і психологія») (м. Київ, 2007), «Психологія особистості: теорія, досвід, практика» (Одеса, 2007), «Інтегрований характер ціннісних вимірів освіти у стандартах Болонського процесу» (Бердянськ, 2008), «Актуальні проблеми практичної психології» (Севастополь, 2008), «Проблеми духовності в психології розвитку особистості» (Ніжин, 2008), «Практическая психология: от фундаментальных проблем до инноваций» (Тамбов, 2008), «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2009), «Глобалізація і психологічна наука у XXI столітті: проблеми та перспективи» (Дніпропетровськ, 2009), «Актуальні проблеми психології особистості і міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2009), Міжнародна науково-практична конференція, присвячена 120-річчю з дня народження С.Л. Рубінштейна (Одеса, 2009), «Особистість: проблеми та перспективи» (Кривий Ріг, 2009, 2010); II Всеукраїнський психологічний конгрес, присвячений 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка (Київ, 2010); «Становлення цінностей у психологічному вимірі соціального буття особистості» (Львів, 2010), «Соціально-психологічна наука третього тисячоліття: досвід, виклики, перспективи» (Київ, 2010); «Проблеми переживання життєвої кризи» (Ніжин, 2011), «Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się» (Bielsko-Biala, 2011), «Психология труда и профессиональное развитие педагога: актуальное состояние, проблемы и перспективы» (Бирск, 2012), «Конструктивна роль гуманітарних наук у розвитку сучасного суспільства» (Кривий Ріг, 2012), «Харківська школа психології: наукова спадщина і сучасність» (Харків, 2012), «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2013), «Современная наука: тенденции развития» (Будапешт, 2013), «Особистість у сучасному світі: проблеми розвитку та психологічної

допомоги» (Ніжин, 2013), «Актуальні питання сучасної психології та соціології» (Одеса, 2014), III Всеукраїнський психологічний конгрес «Особистість у сучасному світі» (Київ, 2014), «Психолого-педагогические проблемы личности и общества» (Бирск, 2014), «Wyzwania współczesnej edukacji – terapia, inkluzja, wspomaganie rozwoju» (Nowy Sącz, 2014), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2014), «The generation of scientific ideas» (Geneva, 2014), «Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży» (Nowy Sącz, 2014), «Становлення і розвиток особистості в умовах освітнього простору: теорія і практика» (Полтава, 2015).

Основні положення і результати дослідження доповідалися на засіданнях лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (2013, 2014), на методологічних семінарах та засіданнях кафедри загальної та вікової психології КПІ ДВНЗ КНУ (2008, 2010, 2012 – 2014), кафедри психології та гуманітарних дисциплін Дніпропетровської філії університету «Україна» (2014), на методичних об'єднаннях психологів шкіл м. Кривого Рогу та Львова, на звітних конференціях КПІ ДВНЗ КНУ (2008, 2010, 2012).

Основні висновки, рекомендації та напрацювання дисертаційного дослідження були **впроваджені** у навчально-виховний процес навчальних закладів м. Києва, Дніпропетровської, Херсонської, Чернівецької, Полтавської, Львівської областей: Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 857 від 28.05.2015 р.), Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ КНУ (довідка № 02/02-370/3 від 15.06.2015 р.), Дніпропетровської філії Університету «Україна» (довідка № 25 від 22.04.2015 р.), Київського Інституту бізнесу та технологій (довідка № 1344/1 від 18.05.2015 р.), Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи (довідка № 48 від 07.04.2015 р.); професійно-технічних навчальних закладів: «Придніпровський енергобудівний технікум (довідка № 81 від 22.04.2015 р.), «Криворізький навчально-виробничий центр» (довідка

№ 134/01-19 від 21.04.2015 р.); середніх загальноосвітніх закладів: Криворізького науково-технічного металургійного ліцею №16 (довідка №152 від 27.04.2015 р.), Криворізьких загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 57 (довідка №259 від 8.06.2015 р.), № 86 (довідка №120 від 21.04.2015 р.), Орджонікідзевської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 4 (довідка № 180 від 22.04.2015 р.) Дніпропетровської області, Стрийської спеціалізованої школи I-III ступенів № 4, Дрогобицької спеціалізованої школи I-III ступенів № 2, Новояворівської ЗОШ I-III ступенів № 2, Сулятицької ЗОШ I-III ступенів Жидачівського р-ну, Тухлянського НВК «СЗШ-гімназія» Сколівського р-ну Львівської області (довідка № 217 від 11.04.2015 р. Львівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти), Старосільської загальноосвітньої школи I-III ступенів Херсонської області (довідка № 72 від 25.05.2015 р.), Хотинської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 5 Чернівецької області (довідка №74а від 16.04.2015 р.).

Кандидатську дисертацію на тему «Психологічні новоутворення як проблема вікової психології» було захищено у 2005 році, спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основний зміст дисертації викладено у 66 публікаціях автора, серед яких 28 статей у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України (26 – одноосібні), 9 статей у міжнародних наукових виданнях та виданнях, включених до наукометричних баз, 3 монографії (1 – одноосібна), 1 навчально-методичний посібник із грифом «Рекомендовано до друку Міністерством освіти і науки України».

Структура та обсяг дисертації. Дисертація містить вступ, 5 розділів, висновки, список використаної літератури та додатки. Основний текст дисертації викладено на 409 сторінках друкованого тексту, містить 3 рисунки на 2 сторінках, 28 таблиць, які займають 11 сторінок, 7 додатків на 30 сторінках. Список використаної літератури налічує 571 джерело, у тому числі 72 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми психосоціального розвитку у філософії і психології. Проаналізовано проблему психосоціального розвитку, зміст і обсяг поняття психосоціального розвитку. Представлено методологічні засади його дослідження: базові методологічні принципи, основні компоненти, рівні, загальна стратегія та підстратегії.

1.1. Історико-методологічний дискурс дослідження проблеми психосоціального розвитку

Проблема психосоціального розвитку входить до кола тих проблем, які опиняються в полі посиленої уваги науковців під впливом різко змінюваних реалій, зміни ставлення людини до реальності і світу, глобальних змін вимог соціуму до людини в цілому.

У літературі, присвяченій історії психології [494] підкреслюється, що ознайомлення з джерелами, які висвітлюють історичну проблематику питання, виявляє її зв'язок з актуальними питаннями психологічної теорії. Застосування принципу історизму визначає зв'язок логіки розробки досліджуваної проблеми з логікою розвитку науки і є основою послідовного аналізу її окремих аспектів у контексті різних шкіл та напрямків. Принцип історизму і парадигмальний підхід реалізують важливу гносеологічну функцію, забезпечуючи тісний взаємозв'язок історії і теорії [60]; історії, методології і теорії [400, с. 36]. Отже, загальним підсумком історико-психологічного аналізу проблеми психосоціального розвитку має стати *науково-категоріальний* аналіз психологічного знання [494], який визначить напрямок розроблення власної наукової коцепції.

Визначимо, як ми розуміємо, що таке **проблема психосоціального розвитку**. Це питання, відповідь на яке тимчасово або принципово відсутнє і яке стає проблемою в результаті спеціальної процедури – *проблематизації* [488] (тут і надалі *курсив автора* – Ш.А.). У проблемній ситуації важливо зафіксувати її як «об'єктивний стан неузгодженості й суперечливості наукового знання, що виникає в результаті його неповноти і обмеженості» [250, с. 6]. Методологічна цінність *проблеми* полягає в тому, що вона визначає «зону ближнього знання», указує на необхідність вироблення нового знання, спрямовує дослідження, задає його конструктивний смисл [362].

Зазначимо, що проблема психосоціального розвитку є аспектом більш широкої *психосоціальної проблеми* та пов'язана з нею багатьма зв'язками і контекстами. Виходячи з позиції О. М. Ткаченка [366], можна стверджувати, що проблема й категорії психосоціального рівня психічного є складником, аспектом психосоціальної проблеми, а психосоціальний розвиток – її проекцією. Отже, теоретичний аналіз *історії розроблення проблеми психосоціального розвитку* і критичний розгляд методологічних засад тих концепцій, у яких вона була представленою у психології, ми вважаємо необхідною теоретико-методологічною передумовою системного аналізу і концептуалізації психосоціального розвитку як предмета дослідження.

Психосоціальна проблема – багатоаспектна і, як це не парадоксально, малодосліджена у психологічному ракурсі. Три десятиліття тому О. М. Ткаченко зазначав, що вона «розчинена» в дослідженнях із загальної й соціальної психології і навіть не усвідомлюється як спеціальна методологічна проблема на кшталт психофізіологічної [366]. На думку О. О. Мітькіна, сучасна ситуація суттєво не змінилася і в цьому питанні психологія поки що не знайшла подальшого розвитку, закцентовуючись переважно на примітивному протиставленні і суперництві соціоцентричного й антропоцентричного підходів [242, с. 122]. Частково це пов'язано з багатоаспектністю психосоціальної *проблематики*: співвідношення

біологічного й соціального у психіці людини; співвідношення колективного та індивідуального у психологічній структурі суспільного індивіда; психокібернетичне (психоінструментальне) питання (відношення психіки людини та інструментів: знарядь праці і знаків) [366].

О. О. Мітькін вважає, що зміст психосоціальної проблеми складають такі питання: взаємодія індивідуальної й суспільної (колективної) свідомості як форм психічного; суспільна зумовленість індивідуальної поведінки людей; роль індивіда і соціуму в історичному процесі; функція соціального – індивідуального у структурі особистості [241]. Н. І. Сарджвеладзе імпліцитно виокремлює такі аспекти психосоціальної проблеми: взаємовплив індивіда й соціуму, питання про співвідношення соціального – індивідуального у психіці окремої людини, цілісні стани системи «особистість – соціум», механізми переходу потенційних станів, властивих цілісній системі «особистість – соціальний світ», у реальну поведінку [333]. На переконання П. А. М'ясоїда, звернення до психосоціальної проблеми потребує аналізу психічного рівня розвитку соціального індивіда. З гносеологічної точки зору психосоціальна проблема характеризує співвідношення свідомості людини і її суспільного буття, з онтологічної, – природу психіки, яка опосередковує життя як спосіб саме людського буття [251].

Відповідно до логіки нашого дослідження важливо наголосити на тому, що ці та інші аспекти психосоціальної проблеми як гносеологічного базису дослідження проблеми психосоціального розвитку можна диференціювати на дві проблеми: проблема форм *представленості соціальної системи у розвитку і структурі психіки* індивіда, з одного боку, і проблема *форм існування психіки індивіда у межах соціальної системи*, – з іншого. Гносеологічний зміст проблеми психосоціального розвитку складає аналіз першої з них, зокрема, співвідношення цих феноменів у психіці окремої людини, дослідження «поля соціального» в людині крізь аналіз розвитку структур індивідуальної самосвідомості.

Дослідження співвідношення соціального – індивідуального як форм свідомості є мінливим в різні історичні епохи, в різних етносах [241] і в різні вікові періоди онтогенезу. На сучасному етапі історії подальший розвиток соціальності відбувається одночасно із зростанням ролі суб'єктивних чинників. Індивідуально-центрований світогляд починає переважати над колективістськими ідеями недавнього минулого – з подібним явищем не раз стикалася історія, розпочинаючи з епохи еллінізму.

Критичний розгляд концепцій, у яких проблема психосоціального розвитку була розкритою у психології засвідчує, що як з точки зору «багатого минулого», так і з позицій своєї «короткої історії», вона незмінно залишалася однією з найбільш конфліктних у психології. Її розуміння значною мірою залежало від розуміння сутності людини у теоцентричному, природоцентричному (космоцентричному), соціоцентричному, антропоцентричному підходах, які «почасти чергуються або поєднуються в панорамі однієї епохи» [388, с. 20].

Провісником вивчення проблеми психосоціального розвитку стала дилема родової й індивідуальної сутності людини, представлена у філософських дослідженнях І. Канта, І. Г. Фіхте, Ф. Шеллінга, Л. Фейербаха, М. Штирнера, А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, С. К'єркегора, Хосе Ортега-і-Гасета, Ж. П. Сартра, А. Камю, М. А. Бердяєва, Л. І. Шестова та ін. Їх основну проблематику можна визначити як виявлення ідеального вектора в розвитку особистості, пошук *оптимальної пропорції* між індивідуальною свободою і залежністю від суспільства. У багатьох філософських роботах послідовно висвітлено, що абсолютизація першого призводить до ідеї вседозволеності, до ідеї надлюдини, тобто до відчуження від своєї родової сутності, тоді як абсолютизація другого зумовлює деіндивідуалізацію, відчуження людини від самої себе.

Протягом *філософського періоду психології* проблема психосоціального розвитку знайшла змістовне відображення в межах двох підходів: акцидентального та аксиологічного. *Акцидентальний підхід*, який зародився

ще в античному вченні про форму й отримав найбільшого розвитку в позитивізмі і марксизмі, трактує індивідуальне як незначущі інваріанти вияву сутності. Соціальне розумілося як загальне, характерне для людей, сутнісне, загальнородове, а індивідуальне – як варіативне, акцидентальне стосовно сутнісного. Особистість розумілася як індивідуальне вираження сутнісного, а ступінь розвитку особистості визначалася мірою представленості у ній загальнородового, тобто особистість була тим більше значною, чим більше в ній була представленою загальнородова сутність.

Аксіологічний підхід убачає в індивідуальному самотійну цінність, стверджуючи, що його сутність втілена в ньому самому. Відносної окресленості він набув у період Ренесансу й остаточно оформився у німецькій класичній філософії (І. Кант, Р. Г. Лотце, І. Г. Фіхте, Ф. В. І. Шеллінг, Г. В. Ф. Гегель); «філософії життя» (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, А. Бергсон); філософській течії персоналізму (В. Штерн, Ш. Ренув'є, Дж. Ройс, Е. Ш. Брайтмен, Е. Муньє, Ж. Лакруа та ін.). Індивідуалізм заперечував сам факт існування деякої загальнородової, сутнісної характеристики людини, стверджуючи, що сутність кожної людини є унікальною, одиничною, персональною. У рамках аксіологічного підходу виокремлено основні атрибутивні характеристики індивідуального: відносна незалежність від соціального (нормативного), самодетермінація, цілісність внутрішнього світу, буттєва творчість, унікальність і автономність [73;146; 388; 494].

Під впливом акцидентального і аксіологічного підходів оформилися декілька трактувань індивідуального (особистості, індивідуальності, людини) та його співвідношення з соціальним у філософії: природоцентриська (позитивизм, антропологізм); соціоцентриська (марксизм); суб'єктоцентриська, яка виявляла себе у формі волюнтаризму (психологія життя, феноменологія Е. Гуссерля); логоцентризму (І. Г. Фіхте, Г. В. Ф. Гегель) чи поєднання того й іншого (персоналізм). Розвиваючись паралельно, ці філософські течії мали різну вагу упродовж XX століття.

Проте усі вони інтенсивно розвивалися в посткласичну епоху та знайшли те чи те втілення у трактуваннях проблеми психосоціального розвитку у психології [388; 494].

Наприклад, у розуміючій психології В. Дільтея, Е. Шпрангера здійснено спроби виокремити специфічно людські, соціокультурні чинники розвитку вищого рівня (як і у «психології народів» В. Вундта). На основі ідеалістичних уявлень про спонтанну активність духу акцентовано залежність розвитку особистості від феноменів культури, зафіксованих у знаково-символічних формах. Соціальна психологія Е. Дюркгейма пояснювала розвиток психіки індивіда процесом соціалізації, що розуміється як підпорядкування психіки надіндивідуальним нормам, зафіксованим у «колективних уявленнях». Методологічний аналіз цього рівня соціокультурної детермінації продовжено у психоісторичній методології Е. Еріксона, Г. Гарфінкеля, культурно-історичному підході Л. С. Виготського, О. Р. Лурія, О. М. Леонтьєва, Д. О. Леонтьєва та ін. На цьому рівні психологічної проблеми соціального – індивідуального їх взаємозв'язок постає як принципова детермінованість одного іншим.

Лінії досліджень Е. Дюркгейма, М. Вебера (а також П. Сорокіна, Г. Спенсера) знайшли подальше розроблення в теорії соціуму Т. Парсонс, де взаємозв'язок особистості і соціуму побудований за принципом «взаємопроникнення» (взаємозумовленості), а проблема самодетермінації, розвитку індивідуальності розв'язується через мотивацію індивідуальної дії і подвійну роль культури (амбівалентність соціальної реальності) у відтворенні індивідуально / соціального континуума.

П. Жане прагнув зрозуміти індивідуальні дії людини як дії соціальні і подолати у такий спосіб антагонізм індивідуального й колективного, відтворити психосоціальний характер механізмів психічного, тобто соціальну природу регулятивного практичного аспекту психічного життя та розвитку людини. У низці праць П. Жане торкається питань, пов'язаних із розробленням категорії *психосоціальної дії* [26]. Елементи психологічної

концепції П. Жане знайшли подальше висвітлення в дослідженнях А. Валлона, І. Мейерсона, Ж. Поліцера. Серед перших західних теорій, звернених до пошуку цілісності індивідуального – соціального у розвитку людини, варто виокремити теорію особистості У. Джеймса, концепцію дитинства А. Валлона, персоналізм В. Штерна та особливо – теорії психоаналітичного напрямку. Помітний внесок у розроблення проблеми психосоціального розвитку зробили також теорії К. Левіна, концепції Я. Морено, в роботах Маллера, Даніелла і Шоу та ін., у яких розглядається вплив соціуму на формування мотивів та потреб особистості [494].

Концепція дитинства А. Валлона була однією з перших спроб звернення до розвитку цілісності індивідуального – соціального у людини. На його думку, джерелом суб'єктивності людини є взаємовідносини з соціумом. А. Валлон експериментально простежив перехід від предметної фізичної дії через психосоціальну – до мислення [66].

Незважаючи на те, що соціалізація людини в концепції З. Фрейда [392] розглядається як підкорення інтимних бажань, прагнень, потреб, З. Фрейд, як і У. Джеймс, включив соціальне до структури особистості (Супер-его). В його концепції підкреслюється конфліктний характер взаємозв'язків між індивідуальним і соціальним, суперечність між якими практично неможливо розв'язати. Тому в цілому психічне життя індивіда розглядається З. Фрейдом як *психосоціальний конфлікт* [210]), як пошук компромісу між динамікою несвідомого та соціальними вимогами. Найбільш радикально соціальна лінія представлена у теорії Г. С. Саллівена, який розглядає особистість як «відносно стійку модель» міжособистісних ситуацій, які характеризують людське життя [389, с. 163]. Під впливом суспільства складається персоніфікація людини, її «Я – система», яка керує її поведінкою в соціумі. Г. С. Саллівен абсолютизує роль інтерперсональних стосунків та вважає, що «кожна людина містить у собі стільки особистостей, скільки існує у даний момент міжособистісних ситуацій» [122, с.25].

Конфліктна логіка зберігається і в іншій групі теорії особистості (О. Ранк, Д. Бакан, А. Енджел, частково Р. Мей), які Мадді [210] визначає як «теорії внутріпсихічного конфлікту». Внутріпсихічний конфлікт зумовлений тим, що *мета життя – злиття двох сил* (автономії та єдності з іншими) – не може бути досягнутою, а необхідність досягнення цієї мети складає ядро психічного життя індивіда. С. Мадді виокремлює дві версії моделі конфлікту в теоріях особистості: *психосоціальну* (теорії З. Фрейда, Е. Еріксона, Г. А. Мюррея та Г. Саллівена) та *інтрапсихичну* (теорії О. Ранка, А. Ангял та Д. Бакан). У психосоціальній версії джерело однієї з антагоністичних рушійних сил криється в самій людині, тоді як джерело другої – у групах або суспільстві, тому конфлікт між особистістю та групою є неминучим. У інтрапсихічній версії обидві рушійні сили виникають усередині самої особистості незалежно від того, чи розглядається вона як індивідуальна або як соціальна суть.

Ідейні наступники З. Фрейда – А. Адлер, Е. Фромм і Е. Еріксон – суттєво змінили початкову схему свого учителя: хоча у процесі соціалізації індивід проходить через ланцюг криз, принципова можливість соціальної адаптації закладена у природі людини. Для А. Адлера цінність індивідуального існування відкривається у взаємодії особистості з соціумом, але суспільство не вбирає в себе особистість. Особистість не є продуктом його впливу, вона є результатом взаємодії людини та суспільства, динамічним утворенням, яке *відображає характер цієї взаємодії*. Детермінантою розвитку, за А. Адлером, є прагнення до переваги, яке є основою мети кожної людини. Воно є соціальним за своєю сутністю, оскільки реалізувати його можна тільки в суспільстві, та індивідуальним за формою, оскільки будується на усвідомленні індивідуальності свого «Я» і передбачає перебудову індивідуально значимих цілей [11]. Ключовим є положення про те, що «індивідуальна психологія розглядає та досліджує індивідуума включеним у суспільство» [407, с. 166].

А. Адлер прагнув усунути фрейдистську суперечність між соціальним та індивідуальним за допомогою поняття почуття спільності, або *соціальний інтерес* – вроджене прагнення вступати у взаємні соціальні відносини співпраці, яке виступає основним *критерієм психологічної зрілості*, психічного здоров'я людини, барометром нормальності. Як висновок, індивідуальна психологія постулює гармонію співпраці між людиною і суспільством, конфлікт між ними вважає неприродним.

Інтерес до проблеми психосоціального розвитку притаманний і Е. Фромму, який здійснив перегляд психоаналітичної теорії з акцентом на культурних і міжособистісних факторах [394]. Позитивним механізмом розв'язання конфлікту між автономністю та відчуженістю Е. Фромм уважав спонтанну активність особистості, здатність до якої людина набуває у любові та праці [393]. Люди можуть бути автономними й унікальними, не втрачаючи при цьому відчуття єдності з іншими людьми і суспільством (позитивна свобода за Фроммом). Продуктивний характер є типом ідеального психічного здоров'я, та становить кінцеву мету в розвитку людини. *Продуктивний тип* подібний до соціально-психологічного типу особистості «творець», який був описаний Н. І. Рейнвальд [311].

Суперечність між людиною і соціумом розглядається в роботах К. Юнга, на думку якого людина начебто перебуває між двома світами – зовнішнім (колективна свідомість) та внутрішнім – реальна суб'єктність особистості (свідоме та несвідоме). Індивідуація є процесом установаження внутрішньої рівноваги за допомогою творчої активності особистості, «свідомої реалізації індивідуумом своєї унікальної психічної реальності, повний розвиток усіх елементів особистості» [407, с. 205]. Конвенція (норма) суспільства розглядається К. Юнгом лише як колективна необхідність, оскільки підкорення нормам завжди є зреченням від цілісності та втечею від кінцевих висновків, «вона – паліатив, а не ідеал, а ні в моральному, а ні в релігійному відношенні, тому що підпорядкування їй завжди означає зречення від цілісності і втечу від власних остаточних висновків» [486].

Як висновок, у загальному психоаналітичному циклі теорії особистості можна виокремити три етапи, або *три рівні* розв'язання проблеми психосоціального розвитку. *На першому рівні* перебувають уявлення З.Фрейда, який протиставляє індивіда суспільству (соціальність розуміється як нормування психічного життя індивіда). Характер представленості соціальних відносин психіці людини зводиться до комплексу провини і тривоги, зумовлених заборонами з боку інших людей на спосіб задоволення несвідомих потягів.

На другому рівні свідоме, зберігаючи атрибут всезагальності, має місце вже в середині індивіда або у формі його колективного несвідомого або у формі провідної тенденції до об'єднання, якій протистоїть процес індивідуалізації (К. Юнг, Анг'ял та ін.). Індивідуальне життя людини, її психіка задані знизу архітиповими схемами боротьбою основних страхів, на відміну від фрейдівської заданості ззовні, вимогами реальності. Ці рівні (З. Фрейда і К. Юнга) об'єднує виокремлення соціального – індивідуального як взаємодіючих і конфліктуючих рівнів психічної організації.

На третьому рівні індивід опиняється замкненим (але тепер уже зверху) власними уявними фіналізмами (А. Адлер, Е. Фромм), але постулюється, що потреба в соціальному житті відповідає людській натурі, яка прагне до реалізації. Індивідуальний зміст життя складається з усіх виборів власної поведінки в ситуаціях взаємодії з іншими людьми.

Отже, глибинна психологія (ширше – персонологія) на тлі повернення до аксіологічного підходу до особистості пропонувала різні шляхи розв'язання проблеми психосоціального розвитку як суперечність між соціальним і внутрішнім буттям людини. Цілісність індивідуального у психоаналітичному підході осмислюється *динамічно*, як нестійкий, живий внутрішній світ людини із складною взаємодією свідомого і несвідомого, інтимного (індивідуального) й соціального.

У теоріях соціального научіння (біхевіоризм) проблема психосоціального розвитку набула яскраво вираженого соціологізаторського

забарвлення. Соціал-біхевіоризм (Д. Мід), визнаючи роль спілкування під час використання знарядь, останні зводить до конвенціональних знаків. У теоретичній схемі символічного інтеракціонізму (Дж. Мід і Ч. Кулі) ідентичність, або самоть, формується у процесі соціалізації і є виключно результатом взаємодії (інтеракцій) особистості, що розвивається, з іншими людьми [300]. Дж. Мід виокремлював у структурі «самоті» два складники: «Ме» – прямий результат інтеріоризації соціальних ролей та очікувань, а «І» – активна інстанція, завдяки якій індивід зберігає здатність не лише ідентифікувати себе з інтеріоризованими ролями, але також, у певних умовах, і дистанціюватися від них (Mead G., 1946) (цит. за [134]).

Проблема психосоціального розвитку, представлена як проблема соціалізації, розроблялася у працях американських соціальних психологів Д. Долларда, Дж. Роттера, Н. Міллера, Р. Сірса, Дж. Уайтінга, Дж. Кольмана, А. Бандури, В. Уолтерса, А. Парка та ін. Вона трактувалася як процес оволодіння дитиною суспільно виробленими нормами, правилами, присвоєння нею культури суспільства, у якому вона народилася. Найбільш повне втілення традиція «жорсткого» розуміння соціальної детермінації індивідуального розвитку знайшла у вивченні рольової поведінки [1].

Соціокультурний рівень детермінації психосоціального розвитку можна також розглядати в контексті різноманітних спроб створення соціально-психологічної теорії, що здатна пояснити закономірності взаємодії особистості та суспільства (Г. Тард, Г. Лебон, У. Мак – Дугалл, С. Сигеле, Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, Ч. Кулі, Д. Морено, Ч. Осгуд, В. Меде, Ф. Олпорт, Е. Мейо, К. Левін, Г. Мід та ін.

Увага до розв'язання проблеми психосоціального розвитку в різних смислових ракурсах притаманна і *західним дослідженням ідентичності*, виконаним у руслі символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Л. Крапіман, Дж. Мід, Ю. Хабермас та ін.), психодинамічного (Г. Гартман, Е. Еріксон, Дж. Коте, Ч. Левін и др.) і когнітивного напрямків (Г. Брейкуелл, Г. Теджфел, Дж. Тернер, М. Яромовиць та ін.).

На особливу увагу заслуговує теорія психосоціального розвитку Е. Еріксона, у якій підкреслюються дві різноспрямовані тенденції: орієнтація особистості на соціальну взаємодію і прагнення людини до індивідуальності як вищій цінності людського розвитку [(Е. Н. Erikson, 1968)]. Епігенетичний принцип Е. Еріксон уважав універсальним, таким, що діє як на онтогенетичному, так і на соціогенетичному рівнях і тому дозволяє розглядати ці дві лінії розвитку у їх органічному взаємозв'язку [482].

Е. Еріксон розглядав процес формування ідентичності як такий, що в ідеалі інтегрує на суб'єктивному рівні внутрішній світ людини і світ зовнішній у єдиний психосоціальний всесвіт. Це процес, який «локалізований» у ядрі індивідуальної, але також і суспільної культури, який у дійсності встановлює ідентичність цих двох ідентичностей і визначає вектор психосоціального розвитку. Отже, діалектична взаємозалежність і взаємовплив цих двох світів *унеможлиблює відмежування* «кризи ідентичності» окремої людини від сучасних йому історичних криз, оскільки вони допомагають зрозуміти один одного і дійсно взаємопов'язані [518].

Е. Еріксон акцентував увагу на впливі патернів культури і суспільства, які задають вектор психосоціального розвитку. З цього детермінується необхідність розглядати взаємозв'язок особистісної історії індивіда й соціуму в межах понять ідентичності, кризи ідентичності тощо [134]. Продуктивне розв'язання задач життєвої стадії призводить до переходу особистості на новий етап психосоціального розвитку.

У дослідженнях послідовників Еріксона Дж. Коте і Ч. Левіна було показано, що процеси психосоціального синтезу на індивідуальному рівні опосередковуються, у першу чергу, універсальним соціокультурним впливом. При цьому психосоціальний мораторій, на думку Дж. Коте і Ч. Левіна, є періодом боротьби між Его, що втілює власні цінності індивіда, і Супер-Его, що представляє цінності, які презентуються особистості батьківською сім'єю і суспільством [515]. Цей процес і його результати свідчать про те, наскільки «культура, структура суспільства, соціальний клас,

переплетіння інтеракцій тощо можуть функціонувати, підтримуючи або пригнічуючи певні форми розвитку» [154].

У дослідженнях психосоціального розвитку, виконаних у руслі *когнітивного напрямку* й *символічного інтеракціонізму*, поняття ідентичності співвідноситься з процесом соціальної категоризації. Уведене Г. Теджфелом поняття соціальної категорії [561] визначало концептуальні позиції у процесі розв'язання питання про суперечність соціального – індивідуального (особистих і групових засад в людині). Г. Теджфел використав модель *біполярного континууму* (евристичність моделі *континууму* та для нашого дослідження буде показано у розділі 3). На одному полюсі цього континууму можна розташувати варіанти соціальної поведінки індивідів, повністю зумовлені фактом їх групового членства (соціальна ідентичність), а на іншому – такі форми соціальної взаємодії, які визначаються індивідуальними характеристиками учасників (персональна ідентичність). При цьому, з точки зору Г. Теджфела, соціальна і персональна ідентичності є рівнозначними структурами у рамках Я-концепції, перша з яких описує самовизначення людини в термінах приналежності до різних соціальних категорій: статі, етносу, конфесії, професійної групи і так далі, тоді як друга – у термінах особистих рис (інтелектуальних, моральних) [562].

Ідеї єдності соціального – індивідуального у розвитку особистості продовжили Дж. Тернер, який у своїй теорії самокатегоризації відмітив наявність реципрокної взаємозалежності між цими двома підсистемами Я-концепції [566], Ю. Хамбермас, який висунув концепцію *балансу* ідентичності (особистої і соціальної ідентичності як двох вимірів єдиного цілого) [22, с. 136] і Р. Дженкінс, який указує, що індивідуальна унікальність і колективна співвіднесеність повинні розглядатися як надзвичайно близькі явища, як дві сторони одного і того ж процесу [529]. Як бачимо, в усіх теоретичних підходах (навіть у тих, у яких відпочатку постулювалася відособленість особистісної і соціальної ідентичностей та акцентуванню підлягав той чи інший складник), помітною є тенденція до розгляду ідентичності (самості) як *інтеграційного*

утворення, яке об'єднує онтогенетичний і соціально-психологічний розвиток особистості у єдину психосоціальну структуру.

Історико-теоретичний аналіз проблеми психосоціального розвитку показав, що тривалий час вона не виходила на авансцену психологічної науки та не отримувала належного теоретичного розроблення психологів, хоча *імпліцитно* мала поняттєву реалізацію в категоріальному апараті науки. Концепції, моделі, теорії розвитку особистості у XX ст. виявляються прямо чи опосередковано пов'язаними з проблемою психосоціального розвитку скоріше в аспекті її постановки, ніж дослідження та обґрунтування.

Спроби конкретно-наукового дослідження проблеми психосоціального розвитку у XX столітті були далекі від однозначності: у рольових концепціях особистості (Д. Мід, Т. Парсонс, Л. Фриман, К. Янг) нівелювалася індивідуальна самосвідомість особистості, у психоаналітичних концепціях індивідуальне протистояло соціальному, у персоналістських концепціях «Я» видавалося деміургом, конструктором, що приписує сенси об'єктивної реальності своїм і чужим діям. Водночас, незважаючи на істотні розбіжності між імпліцитними уявленнями про *психосоціальний розвиток* у персонології, екзистенціалізмі, біхевіоризмі, психоаналізі, рольових концепціях, проблематика психосоціального розвитку буквально пронизує зміст теорій особистості, становлення якої відбувається у безпосередньому зв'язку із соціальним світом.

1.2. Радянська і гуманістична психологія: зміст і сутнісні розходження у розв'язанні проблеми психосоціального розвитку

Задля визначення сутності психосоціального розвитку як *інтегративного явища* евристичним є конструктивне співставлення методології двох напрямків світової психології: марксистської (радянської) психології з її ідеєю про сутність людини як сукупності суспільних відносин (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн) і гуманістичної психології з її

розумінням сутності людини як носія потенціалу активності (суб'єктності) цілісного розвитку. Зазначимо, що позицію кожної з них ми розглядаємо як вияв *взаємопов'язаних сутнісних характеристик і особливостей* психосоціального розвитку.

Неспроможність теоретичних концепцій, що протиставляють індивіда (розвиток якого заздалегідь зумовлений) і суспільства (яке визнається ворожим тенденціям особистісного розвитку), що заперечують соціально-історичну суть людини, спонукала, уважає Д. І. Фельдштейн, вітчизняних дослідників звернутися до пошуку рушійних сил розвитку особистості [383].

Перші вітчизняні концепції (теорії Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе та ін.) утілювали поворот від природоцентризму до соціоцентризму у трактуванні проблеми психосоціального розвитку. У культурно-історичній концепції розвитку психіки Л. С. Виготського та його наступників (у діяльнісному підході) питання про співвідношення в особистості «індивідуального» і «суспільного» займало центральне місце. З одного боку, воно базувалося на твердженні про те, що свою сутність людина віднаходить у сукупності суспільних відносин, а з іншого, – на ідеї про механізм інтеріоризації, завдяки якому ця відокремлена від окремої людини сутність стає власне її сутністю.

Найбільш продуктивним у науковій школі Л. С. Виготського, було запровадження поняття «соціальної ситуації розвитку», за допомогою якого вдалося подолати характерне для того часу протистояння соціального й індивідуального в розвитку особистості. Показуючи детермінованість особистісних структур привласненням соціального досвіду у спільній діяльності з іншими людьми, Л. С. Виготський одночасно підкреслював роль власної активності особистості. Індивідуальне (особистісні структури) детерміноване присвоєним соціальним досвідом, але поряд з цим дитина має активно «відкрити» соціальне середовище як поле значень, смислів, способів, норм у просторі спільної з іншими діяльності.

О. М. Ткаченко підкреслює, що у працях Л. С. Виготського наповнюються конкретним змістом терміни «психосоціальний образ», «психосоціальна дія», «психосоціальна мотивація», що дозволяє розуміти їх як специфічні психологічні категорії [366]. Зміна трактування категорії *психосоціального образу* полягала в підкресленні знакового, опосередкованого характеру пізнавальної діяльності людини. Категорія *психосоціальної дії* в концепції Л. С. Виготського підкреслює орудійність (як вияв соціальності), опосередкованість регулятивно-праксічного аспекту психіки людини. Мотивацію Л. С. Виготський намагався розглядати як таку, що залежить від соціального оточення і суспільних культурно-історичних цінностей. Його аналіз природи і генезису інтересів як вищих культурних потреб особистості у «Педологія підлітка» свідчить про вичленування нового, більш високого «шару» в категорії мотиву – *психосоціальної мотивації* [79].

Наукові ідеї Л. С. Виготського про соціальну ситуацію розвитку поглиблено Л. І. Божович, Г. С. Костюком, П. Я. Гальперінім, О. М. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейном, Д. Б. Ельконінім, В. В. Давидовим, М. І. Лісіною, які, на противагу західній психології, цілеспрямовано досліджували генезис особистості залежно від соціальних джерел впливу, акцентували увагу переважно на культурно-історичних аспектах (умови, детермінанти) розвитку особистості. Центром уваги була особистість як носій соціальності й активності (переважно активності присвоєння суспільного досвіду).

У роботах О.М. Леонтьєва оформилося уявлення про особистість як системну якість індивіда, яка набувається індивідом у суспільстві, у сукупності стосунків, суспільних за своєю природою, до яких індивід залучається. З цієї позиції проблема психосоціального розвитку утворює новий психологічний вимір: це дослідження місця особистості, її позиції в системі суспільних зв'язків, які відкриваються їй, а також дослідження того, «заради чого і як використовує людина вроджене та нею набуте» [190,

с. 385]. Це трактування психосоціальної проблематики відбилося на розв'язанні проблеми активності (роботи Н. Ф. Добриніна, С. Л. Рубінштейна, Н. Д. Левітова, А. Г. Ковальова). Теорії, виконані в руслі діяльнісного підходу (О. М. Леонтьєв, О. Р. Лурія, О. В. Запорожець, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов) відбивали співвідношення соціального – індивідуального у розвитку людини через діяльність, у якій вона створює і відтворює суспільний досвід дій і стосунків у соціальній системі взаємодії «дитина – суспільний дорослий», «дитина – суспільний предмет».

З позиції дослідження психосоціального розвитку як інтегративного явища важливо зазначити, що у такий спосіб поглиблювався розрив між теоретичним навантаженням категорій «особистість», «індивідуальність», «суб'єкт». Системотвірним базисом розвитку особистості у загально психологічній теорії діяльності є предметна діяльність, а «найважливішою одиницею будови особистості – динамічні смислові системи і особистісний сенс як їх складник, що є індивідуалізованим відображенням дійсності» [31]. Психологія все більше прагнула довести марксистське розуміння соціальної зумовленості психічного, суспільну спрямованість особистості, соціальну детермінованість поведінки. Поняття особистості брало на себе не тільки теоретичне, а і методологічне навантаження. Категорія суб'єкта у свою чергу розкривала спосіб організації особистістю життя (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. Д. Паригін) згідно з критерієм *активності* особистості (міри суб'єктності). Категорія суб'єкта життєдіяльності мала пояснити, як особистість виражає та реалізує в особистісному житті суспільні тенденції.

Отже, різні підходи радянської психології акцентували у проблемі психосоціального розвитку або момент суб'єктивного ставлення до світу (лінія С. Л. Рубінштейна), або похідний характер індивідуальних ставлень від об'єктивних обставин діяльності (лінія О. М. Леонтьєва). З. С. Карпенко вважає, що позиція В. В. Давидова і В. Ф. Моргуна є осібною, оскільки вони

наполягають на творчому началі особистості, яке породжує різноманітні форми суспільного життя [146].

Можна уважати, що у проблематиці психосоціального розвитку радянська психологія особистості поступово інтегрувалася із соціальною психологією, з'являлися нові аспекти аналізу (статус, спрямованість, установки, соціальна норма), підвищувався інтерес до проблем соціалізації, інтенсивно досліджувалися соціально-типові риси особистості, взаємовідносини особистості і колективу тощо [49; 61; 282; 304]. Наприклад, у диспозиційній теорії регуляції соціальної поведінки В. О. Ядова процес соціалізації охарактеризовано як процес розвитку саморегуляції, становлення самосвідомості й активної життєвої позиції в контексті взаємодії індивіда, колективу і суспільства [489].

Інтерпретація *радянської психології як соціогенетичної* і критика притаманних їй соціологізаторських тенденцій (зокрема, на адресу концепції інтеріоризації) досить обґрунтовано розглянута у працях А. В. Брушлінського, А. В. Петровського, В. Т. Кудрявцева, О. О. Мітькіна та ін. Найбільш суттєвими в контексті проблеми психосоціального розвитку виглядають щонайменш два питання: 1) якщо свідомість індивіда є лише дзеркалом, яке відображує картину зовнішніх соціальних стосунків, то якою має бути роль індивіда у їх формуванні; 2) у який спосіб може виникати щось принципово нове в людській культурі, якщо соціалізація кожного покоління обмежується відображенням у його свідомості соціального досвіду попередників.

На думку критиків соціологізаторських тенденцій, подібна схема пояснення психосоціального розвитку особистості абсолютизує соціальність та фактично позбавляє її надії на перетворення на самотню й «самоцінну» особистість, вступаючи в очевидну суперечність з установками сучасного гуманістичного напрямку в психології. Адже при такому підході процес залучення індивіда до соціуму зводиться до механізму «духовного клонування» за деякою фіксованою в часі соціальною матрицею.

Як реальну антитезу соціологізаторському ухилу (біхевіоризм та радянська психологія) у трактуванні взаємодії «індивід – суспільство» розуміють гуманістичну психологію. Якщо радянська психологія вибудовувалася на базі марксистського матеріалізму, то основою гуманістичної психології стало філософське вчення *екзистенціалізму*, орієнтованого на проблеми і труднощі особистісного вибору у визначенні сенсу існування [405, с. 11]. Визнаючи вплив соціуму на формування особистості людини, філософи-екзистенціалісти відмовляються бачити в соціальності сутність людини. Навпаки, соціальність *становить загрозу* даній сутності. Свобода не обмежується ніякими заданими видами діяльності, тому, самодетермінація – суть людського буття. Розкриття розглядуваної внутрішньої сутності, її реалізація і є метою особистості, яка розвивається (М. Хайдегер, Ж. П. Сартр та ін.) [264].

Розчинення у соціумі, ідентифікація є для екзистенціалістів загрозою для особистості, втратою її власної самості. Становлення особистості є, у такий спосіб, *відстоюванням* власної індивідуальності у сутичці з соціумом за посередництвом все більшого відчуження від соціуму [208]. Гуманістичну психологію (К. Роджерс, Р. Мей, А. Маслоу, Г. Олпорт), у якій знайшла найбільший відгук екзистенційна філософія, відрізняє більш «м'яке» ставлення до соціальності.

Основними принципами цієї наукової школи є свобода і незалежність особистості, важливість її існування «тут і зараз», прагнення до розвитку і самореалізації, цілісність її психіки і свідомості. У контексті проблематики психосоціального розвитку для гуманістичної психології було характерним прагнення інтегрувати суб'єктний і об'єктний підходи до розвитку особистості, подолати ті суперечності, які склалися між гуманітарним та природничим підходом до особистості, кожен з яких ігнорував людину з її внутрішнім світом, переживаннями та сенсами [405]. Олпорт, наприклад, заперечуючи психоаналітикам, оцінював взаємовідносини особистості і суспільства як взаємодію, взаємне спілкування, обмін, де не тільки

суспільство впливає на особистість, сприяючи її розвитку, але і особистість «запліднює» суспільство новими ідеями, прагнучи до самореалізації і саморозвитку [407, с. 282].

Прагнення до набуття все більшої автономності уважав важливою детермінантою поведінки людини А. Маслоу [405]. Потреба в самоактуалізації може бути реалізована тільки в суспільстві, вона має істотний гуманістичний сенс, оскільки невід'ємна від потреб у добрі, моральності. Соціалізація розуміється ним як умова індивідуалізації, логічна сходянка в розгортанні індивідуальних потреб особистості.

На думку К. Роджерса, у процесі розвитку задана від початку система самооцінок дитини, починає деформуватись, змінюватись під впливом оцінок оточуючих. Незрілу особистість характеризує суперечність між внутрішньою, первинною системою оцінок і системою оцінок, засвоєних із соціального оточення [315]. К. Роджерс висуває принципи психотерапії, суттю яких є зняття внутрішнього соціального пресингу і повернення до позаоцінного індивідуального буття, до віри у своє «Я», довіри до власного досвіду і реалізації свого призначення [551]. У взаємовідносинах особистості і суспільства К. Роджерс убачав джерело розвитку особистості та вважав неможливим її повне розкриття без нормативної підтримки соціуму, позитивної оцінки особистості зі сторони суспільства, моралі.

Отже, представниками гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Франкл, Л. Кольберг и др.) відстоюються пріоритети індивідуального розвитку у становленні особистості. Ці пріоритети знайшли подальше розроблення в дослідженнях потреби в самореалізації і самоактуалізації [543; 551]; прагнення людини «бути самою собою» [521]; прагнення до індивидуації [542; 571]; до оригінальності [534]; до особливості та одиничності [525]; до пошуку максимальної відповідності (конформізму) з самим собою, до соціального розрізнення та диференціації [512]. Проте ці концепції, на думку Д. І. Фельдштейна, значною мірою нівелюють аналіз

конкретних умов і механізмів, які поєднують розвиток індивіда і суспільства, позначаючи єдність індивідуального і особистісного розвитку [385].

Відповідно до логіки аналізу психосоціального розвитку важливо відмітити, що в усіх модифікаціях указаних напрямів гуманістичної психології підкреслюється факт наявності у свідомості людини деякого виключно індивідуального «ядра», яке неможливо вивести з характеру соціальних стосунків. Саме це ядро слугує тією базою для формування людської особистості, у якій індивідуальне і соціальне перебуває в діалектичній суперечності. Гуманістична психологія, висновуємо, відродила аксіологічний підхід до особистості, її автономності й індетермінованості.

Отже, проблема психосоціального розвитку є тим «лакмусовим папірцем», який виявляє *найсуттєвіші розходження* радянської і гуманістичної психології. Наприклад, порівнюючи періодизації розвитку Е. Еріксона та Д. Б. Ельконіна, В. І. Слободчиков і Г. Цукерман [345] зауважують, що західна (гуманістична) парадигма розвитку акцентує увагу на внутрішніх джерелах і рушійних силах розвитку, а радянська – на зовнішніх. Автори вважають, що причиною є головні ціннісно-сміслові детермінанти двох типів цивілізації, більш ніж тисячолітня полеміка про співвідношення зовнішніх (середовищних) і внутрішніх (іманентних) джерел психічного розвитку.

Як зазначає О. Б. Орлов, і марксистська, і гуманістична психологія виходять із аналогічної тези: розвиток психіки людини є *цілісним* закономірним процесом, що визначається не стільки його об'єктивністю й детермінованістю, скільки його самодетермінірованістю й телеологічністю [266]. З іншого боку, у розумінні співвідношення, механізмів та ролі процесів соціалізації – індивідуалізації, соціального – індивідуального в розвитку вони суттєво відрізняються. Предметом радянської психології стала особистість, яка прагнула до оптимальної реалізації своєї *соціальності* (радянська людина, яка засвоїла норми радянського суспільства). Предметом гуманістичної психології стала

індивідуальність, яка реалізує свою *унікальність*, усвідомлює своє призначення у житті, регулює межі своєї суб'єктивної свободи.

Коло інтересів радянської психології було пов'язане з трансформаціями соціальності в особистісному полі людини. Вона звернулася до того, як особистість визначається відносно *норм*, якими є закономірності і ступені свободи цього процесу. Критеріями рівня розвитку особистості уважалися показники того, наскільки окреслені норми засвоєні, якою мірою вони усвідомлюються, чи стали вони особистим регулятором поведінки людини, чи перетворились на його сутність. Ключовим поняттям гуманістичної психології стали не норми, а *сенси* особистості. Їх «соціальне походження» не заперечувалось, але найбільш важливими були процеси, які відбувалися у феноменальному полі особистості та їх екстеріоризація.

Відрізнявся і підхід до *активності* особистості. Радянська психологія вбачала в активності спосіб самовизначення особистості, реалізації своєї внутрішньої *позиції*, гуманістична – спосіб самореалізації, реалізації своєї внутрішньої *сутності*. Гуманістична психологія звернулася до проблематики свободи волі, стверджуючи, що особистість не визначається ані подразниками, ані силами «поля», ані несвідомими потягами, ані рольовими приписами. Особистість має власну волю, свідомість, самосвідомість і є творцем власного внутрішнього й зовнішнього світу.

У гуманістичній психології, на відміну від радянської, виокремлено важливий аспект внутрішньої активності психіки, що забезпечує процес особистісного зростання: самоть, інтернальність, свобода, відповідальність тощо [257]. Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, А. Менегетті, Р. Мей, К. Роджерс та ін.) акцентували свою увагу переважно на психолого-організмичних, онто- і актуалгенетичних аспектах особистісного розвитку (творчість, самоактуалізація автономність, потенціювання, самореалізація тощо). О. Б. Орлов вважає, що нерозрізнення, недиференційованість зовнішнього і внутрішнього Я людини, її особистості

та сутності (суб'єктності), ототожнення людини з її особистістю позбавляли радянську психологію поняття справжнього суб'єкта [266].

Як висновок, є підстави стверджувати, що *головною віссю* розбіжності гуманістичної і радянської психології стало розуміння проблеми психосоціального розвитку, зокрема, детермінації розвитку особистості, значення і ролі процесів соціалізації – індивідуалізації тощо. На нашу думку, в обох парадигмах (марксистській і гуманістичній), йдеться, про інтеграцію людини зі світом й подолання її відчуженості від родової сутності, різні аспекти якої, як єдності соціального й індивідуального, розкривають поняття *особистості* і *суб'єкта* (індивідуальності, самості тощо). Як слушно зазначають О. Б. Весна [73] і Г. Берулава [44], гуманістична психологія вважала первинною індивідуалізацію (розвиток суб'єктності), радянська психологія – соціалізацію (розвиток особистості).

Поза сумнівом, ідеї гуманістичної моделі розвитку становлять евристичну цінність у розумінні внутрішніх детермінант психічної активності, її закономірностей і механізмів. Тому в сучасних дослідженнях феноменів «само» (саморозвитку самовизначення, самоздійснення, самореалізації тощо) традиційно посиляються на розуміння природи активності суб'єкта, пов'язане з феноменом самоактуалізації у гуманістичній психології. Слід підкреслити, що розуміння іманентних внутрішніх сил, що детермінують самоактуалізацію, розглядається, наприклад, А. Маслоу поза системою соціальних стосунків. Як справедливо наголошують Л. І. Анциферова (2001) і Б. Ф. Ломов (1984), поняття «самоактуалізація», як і система потреб, вивчається «поза зв'язком з потребами суспільства». Фактично це стосується і інших виявів суб'єктності у західній психології, наприклад, таких як: «потреба у самоствердженні» (А. Адлер) [11], «самость» (К. Юнг) [486], «зростання особистості зсередини» (К. Роджерс) [315], «пошук сенсу» (В. Франкл) [390] та ін.

Тотальне ототожнення людини з її суб'єктністю може позбавити сучасну психологію поняття цілісності людини як соціальної істоти в

багатоманітності її психосоціальних виявів. Шляхом розв'язання цієї проблеми, на нашу думку, є, передусім, розуміння *психосоціальної сутності* людини як нерозривного, цілісного поєднання зовнішнього і внутрішнього, нормативного – унікального, соціального – індивідуального, детермінації – самодетермінації тощо. Дійти конструктивної взаємодоповнюваності теорій та парадигм та уникнути крайнощів у проблемі розвитку («все з середини або все ззовні», ототожнення людини з її суб'єктністю або з її соціальністю) можна, на нашу думку, якщо виходити з поліпарадигмального підходу до розуміння сутності психосоціального розвитку як інтегративного явища.

Зіставлення позицій радянської і гуманістичної психології актуалізує *ідею неефективності моністичного підходу* й експансії будь-якої однієї теорії у спробах пояснити розвиток людини. Відповідно, перспективним стає синтезування пояснювальних моделей, принципів, підходів, яке може зумовити «створення якісно нових моделей розвитку» [224]. Так, підкреслюється [35], що унаслідок складності процесів розвитку різні теорії пояснюють різні аспекти розвитку, і кожна з них має свої позитивні чи негативні сторони.

Концепт психосоціального розвитку втілює тенденцію до інтеграції теоретичних ідей, усунення суперечностей між різними підходами та парадигмами розвитку. Саме у дослідженні цього *інтегративного феномену* принципи конструктивної діалогічної взаємодії мають поширюватися на взаємозв'язки між методологічними підходами, науковими й науково-практичними напрямками (Г.О. Балл), набувати ознаки системної інтеграції та супроводжуватися виявленням зв'язків між різними парадигмами розвитку.

Отже, системна зумовленість психосоціального розвитку вимагає базуватися на визнанні цінності та взаємодії різних методологічних традицій [35]. Усвідомлення недоліків кожної з них може сприяти інтеграції взаємодоповнюваних дослідницьких програм, ізольованих наукових шкіл, напрямків, реалізованих нарізно принципів психологічного пізнання

(розвитку, історизму, системності, детермінізму), ідеалів раціональності тощо.

1.3. Зміст психосоціального розвитку як дихотомії «внутрішнє – зовнішнє», «детермінація – самодетермінація»

Найбільш стійкими методологічними опозиціями, що склалися в психології під впливом раціоналізму, є дихотомії «внутрішнє – зовнішнє», «детермінація – самодетермінація». Теоретичний аналіз показує, що особливості їх смислових значень можна конкретизувати як комплекс питань психосоціальної проблематики: дихотомії детермінізму і спонтанності розвитку, внутрішньо- (інтра-) та міжособистісних (інтерперсональних) взаємозв'язків, співвідношення особистості й групи (суспільства), соціальної та особистісної ідентичності, Я та Ми, адаптивності Я, його залежності від Ми, соціальності як сутності підлітка (юнака) чи загрози цій сутності через «втрату власної самості» (М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр та ін.), співвідношення унікального (індивідуального) і типового (соціального) досвіду тощо.

Проблема психосоціального розвитку в контексті дихотомій внутрішнє – зовнішнє та детермінація – самодетермінація є, передусім, проблемою пояснення шляхів розвитку підлітка (юнака) на шляху до зрілості: як процесу інтеріоризації сутності Я іззовні (соціоцентрична парадигма), або самодетермінації, креативності Я, його свободи та автономії по відношенню до зовнішніх формуючих впливів з боку Ми, екстеріоризація його сутності назовні у процесах самоактуалізації, творчих актах та вчинках (антропоцентрична парадигма).

Зазначимо, що проблема представленості зовнішнього – внутрішнього в реальності особистості має багатовікові традиції. Як зазначає Є. П. Белинська [40], основна проблематика пов'язана з відповіддю на питання: 1) чи є людина у своїй соціальній сутності продуктом і «зліпком» свого оточення, чи вона творить його; 2) психологічне є результатом

соціального впливу чи соціальні явища суть відображення психологічних закономірностей; 3) якій логіці надати перевагу: соціальному конструюванню особистості чи конструюванню особистістю поля соціального; 4) як відбувається розвиток людини на шляху до зрілості: як результат впливу іззовні чи шляхом самодетермінації, креативності Я.

Але внутрішня конфліктність психології пов'язана не лише з цим. Як справедливо зазначається авторами [508], за тим або іншим розв'язанням питання «суспільної тварини» завжди стоять два питання: 1) питання моралі, а саме – чи може людина бути носієм універсальних цінностей, або ж визначальними виступають соціальні цінності; 2) питання можливостей соціального впливу – чи слід впливати на соціальні структури з метою зміни їх членів, або ж необхідно впливати на людей, щоб змінити ці соціальні структури.

Конфліктність психології підтримується неможливістю визначити *односпрямований вектор* індивідуальної свободи чи детермінації у психосоціальному розвитку особистості, з одного боку, не нехтуючи її зумовленістю усім соціокультурним «полем», з іншого, – не відмовляючи особистості в можливостях персонального самовизначення. І в цьому сенсі історія означених дихотомій перебуває в тісному взаємозв'язку з минулим усієї психології. Незважаючи на соціальну суть людини, певна міра протистояння внутрішнього – зовнішнього у структурі та детермінації поведінки присутня впродовж усього онтогенетичного розвитку, набуваючи у період отрочтва особливої форми вираження. Нагадаємо, що розуміння кризи (вікової, нормативної, життєвої, екзистенційної тощо) у більшості психологічних концепцій стійко пов'язане з конфліктом індивідуальності і соціуму.

Як показав аналіз проблеми психосоціального розвитку, опозиція «зовнішнє – внутрішнє» екстраполюється в питання психосоціального розвитку в різних аспектах:

- зовнішнє – внутрішнє у *структурі особистості* та її самосвідомості (структурно-функціональний аспект);
- детермінація – самодетермінація у системі соціопсихічного рівня *детермінації* (причинності) та регуляції поведінки (регулятивно-функціональний аспект);
- особливості генезису утворень *ціннісно-мотиваційної сфери* (феноменологічний аспект).

Зовнішнє – внутрішнє у структурі особистості. Основні теорії ХХ ст. прагнули використати дихотомію «зовнішнє – внутрішнє» та визначити пропорцію індивідуального (внутрішнього) і соціального (зовнішнього) у структурі особистості, її самосвідомості тощо. Один із перших варіантів структурування особистості через опозицію «зовнішнє – внутрішнє» був утілений у класифікації, запропонованій у 1912 р. О. Ф. Лазурським [186], який виокремив у структурі особистості дві сфери (ендопсихіку і екзопсихіку). З ендопсихічною сферою особистості дослідник пов'язував внутрішні (переважно біологічні) чинники, а з екзопсихікою – зовнішні (соціальні) чинники, що детермінують активність особистості. Подібні спроби характерні для У. Джеймса, який у структурі особистості серед трьох класів елементів (фізичне, соціальне і духовне «Я») виокремив структуру соціального «Я» як іпостасі людської свідомості, яку складають ролі, норми і прагнення людини у суспільстві.

Структура Я у теорії З. Фрейда містить відповідно «Супер-его» («Над-Я») – сховище соціально зумовлених моральних настанов, етичних цінностей і норм поведінки, які є свого роду суддею або цензором діяльності і думок Его, встановлюючи для нього певні межі. Г. Г. Дилігенський пише, що Супер-его містить соціальні норми і цінності, а Его – індивідуальні цінності, які є результатом «окультурення» несвідомих стимулів Ід. Як бачимо, Супер-его і Его розглядаються як зовнішня та внутрішня сторони Я, а теорія З. Фрейда передбачає певну ціннісно-нормативну регуляцію поведінки людини.

В аналітичній психології Юнга [487] ідея соціально зумовленої підструктури Я визначена як «персона» (маска) – те, що людина презентує іншим. Це архетип, який утілює соціальні ролі, які людина відіграє, виконуючи вимоги, звернені до неї з боку суспільства. Ідеї зовнішнього і внутрішнього Я представлені також у теорії К. Юнга в ідеї типології особистостей, які функціонують на засадах зовнішнього Я (екстравертований тип) чи внутрішнього Я (інтровертований тип) як основної дихотомії характерів людини.

Протягом ХХ ст. дихотомія зовнішнього і внутрішнього у структурі особистості в різних контекстах знайшла розкриття у безлічі теорій, як-от: «залежності – незалежності від поля» Г. Уіткіна (Wittkin), «соціальної атрибуції» Хайдер – Вайнера (Heider – Weiner), «теорії соціального наслідання» (локусу контролю) Дж. Роттера, теорії самоактуалізації Е. Шострома («актуалізатори» і «маніпулятори»), в гуманістичній психології К. Роджерса, онтопсихології А. Менегетті тощо. Зовнішня (соціальна) підструктура Я є предметом дослідження у теоріях соціальної ідентичності (наприклад, [505]).

У вітчизняній психології зовнішнє і внутрішнє Я конкретизують та наповнюють специфічним змістом поняття соціальної й індивідуальної (унікальної) сутності, інтеріндивідуальної та інтраіндивідуальної структури особистості (Б. Г. Ананьєв), персонального Я і соціального Я, соціального й особистісного рівнів ідентичності (Н. В. Антонова, І. С. Кон, В. О. Ядов), індивідуальної (усвідомлення власних думок і почуттів) і соціальної самосвідомості (усвідомлення очікувань, думок і почуттів оточуючих) (В. А. Петровський), особистості як зовнішнього Я та сутності як внутрішнього Я (О. Б. Орлов) тощо.

Зовнішнє – внутрішнє у системі регуляції та детермінації. У контексті методологічної дихотомії «зовнішнє – внутрішнє» у психології традиційно розв’язується проблема внутрішніх– зовнішніх детермінант та рушійних сил розвитку особистості. Її семантичне поле описується через діалектичні опозиції: «соціальне – біологічне», «тілесне – духовне» (у руслі юнгіанської

моделі: «тілесне (зовнішнє) – духовне (внутрішнє)»), «людина – ситуація», «суб'єктне – об'єктне», «індивідуальне – соціальне» тощо.

Феноменологія «зовнішнього – внутрішнього» у системі регуляції й детермінації виявляється в тому, які (зовнішні чи внутрішні) джерела активності є провідними чинниками поведінки. Йдеться насамперед про традиційне для психології розрізнення активності, викликаной зовнішніми впливами, і внутрішніми спонуками, яке дозволяє співставляти, якими впливами і якою мірою детермінована активність (К. О. Абульханова-Славська, С. Д. Максименко та ін.), яким є співвідношення управління ззовні та самоуправління, детермінації та самодетермінації.

Дихотомія «зовнішнє – внутрішнє» в цьому контексті визначає пропорцію внутрішньої і зовнішньої детермінації психосоціального розвитку: чи буде людина при виборі того або іншого способу поведінки більше покладатися на свої внутрішні переконання (внутрішню систему «самовказівок») або ж вона уважатиме за краще будувати свою поведінку на системі зовнішніх вказівок, вимог та очікувань оточуючих. Зовнішні джерела активності ототожнюються з будь-якими зовнішніми стосовно людини цінностями і мотивами поведінки (нав'язані, не свої цінності, цінності, не пов'язані з саморозвитком тощо). Типовим прикладом є теорії «внутрішньої – зовнішньої мотиваційної орієнтації» Десі – Уайт (Deci, White), концепції А. Анг'яла, Ш. Шварца та У. Білські, Д. Рісмена, Д. Роттера, Г. Гарднера, С.Мадді та ін.

У сучасній теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райєна [516] в основу класифікації життєвих орієнтацій особистості покладено характерну для людини перевагу внутрішніх чи зовнішніх прагнень. За переваги зовнішньої (підконтрольної) орієнтації (переважання «зовнішніх прагнень») соціальна поведінка людини ґрунтується на практично повній відповідності вимогам і очікуванням її мікро – соціального оточення. Внутрішня (автономна) орієнтація (locus causality) є вираженням самодетермінації та характеризується переважанням у людини «внутрішніх прагнень»

(усвідомленні потреби та почуття). А. Анг'ял подібним способом пояснює проблему зовнішнього і внутрішнього через поняття «біосфера», яка складається з двох типів спрямованості, двох тенденцій: автономної (внутрішньо обумовлений процес самоуправління і самодетермінації) і гетерономної (процеси зовнішньої детермінації; життєві процеси, скеровані чинниками середовища) [503].

Емпіричного підтвердження конструкти зовнішнього і внутрішнього Я як зверненості до себе або до інших набули у дослідженнях К. О. Абульханової-Славської [8]. У характері домагань в одних типів особистостей виявилася зверненість (наприклад, вимог) до себе, в інших типів – до інших (очікування оцінок, вимог з боку оточуючих, бажання їм себе показати, їм довести тощо); у характері саморегуляції також у одних типів зафіксовано зверненість до себе (власні опори, рефлексія, самоконтроль), в інших – зверненість до інших людей (опора на їх критерії, передача їм функцій контролю, оцінювання тощо).

У концепції Г. С. Пригіна вокремлено два полярних типи діяльнісно-особистісної регуляції поведінки: перший тип (автономний) ґрунтований на «внутрішній стимуляції», на домінуванні внутрішніх, суб'єктивних чинників; другий тип суб'єкта діяльності (залежний) переважно спирається на «зовнішню стимуляцію», на зовнішні умови і вимоги [295].

Згідно з концепцією М. М. Ярушкіна зовнішньо орієнтована детермінація кореспондується з поняттям саморегуляції соціальної поведінки. Саморегуляція визначає залежність особистості від соціального середовища, а самоорганізація – її відносну автономність і незалежність. При цьому як провідний регулятор адаптивної активності особистості, або саморегуляція її соціальної поведінки, розуміється соціальна ціннісно-нормативна система, а неадаптивної активності, або самоорганізації особистості, – її *власна* ціннісно-нормативна система [496].

Представленість «зовнішнього – внутрішнього» у структурі детермінант психосоціального розвитку спирається на походження *ціннісно* –

мотиваційних утворень особистості, їх локалізацію (всередині – ззовні, соціальна – власна тощо), походження, генезис. У розглядуваному випадку йдеться не про їх спрямованість (егоцентричні – альтруїстичні, просоціальні – асоціальні тощо), а про різні вияви соціалізованості поведінки (ступінь орієнтації особистості на норми, думки і вимоги оточення, залежність поведінки від них, сила впливу зовнішніх інстанцій на особистість тощо).

Так, Д. Рісмен [313] диференціював «зовнішньо-орієнтований» («орієнтований-на-іншого» і «орієнтований-на-традицію») та «внутрішньо-орієнтований» характер. Перший характеризується високою мірою конформності, дотримання традицій і підпорядкування владним структурам. Подібним є описаний С. Мадді конформістський тип розвитку особистості – переважання зовнішніх стосовно неї потреб (біологічних чи соціальних). Особистість сприймає себе як утілення біологічних спонук та соціальних ролей, ототожнює себе з ними [210].

Зовнішньо-орієнтоване «Я» як певна спрямованість мотиваційних тенденцій особистості представлена різними аспектами в теоріях А. Маслоу, Х. Мюррея, Г. Гарднера, Л. Колберга та ін. У більшості з них аспект внутрішнього – зовнішнього походження цінностей тісно пов'язаний з силою соціальних потреб і мотивів. Так, мотиваційна підструктура «Зовнішнього Я» близька до описаних у західній психології соціальних джерел активності – соціально-моральній включеності (Etzioni, 1961), зовнішній міжособистісній мотивації (Deci, 1975; Staw, 1976), наслідуванню групових атитюдів (Barnard, 1938) (цит. за [340]).

У теоріях розвитку змістовно аналогічний тип визначено як конформістський (Loevinger, 1976), орієнтований на спілкування (Kegan, 1982). Зовнішньо-орієнтоване Я також наближене до виявів соціальної мотивації: потреби в афіліації (McClelland, 1961; Murray, 1964), потреби у любові, прив'язаності, належності (Maslow, 1954), потреби у стосунках (Alderfer, 1969). Воно логічно співвідноситься з третім (поряд з потребами в автономії та самодетермінації) типом внутрішньої мотивації, що забезпечує

оптимальний розвиток особистості – психологічною потребою у взаємозв'язку з іншими людьми (Ryan, Deci and Grolnic, 1995).

В індивідуальній психології А. Адлера аналогічна мотивація пов'язана з «соціальним інтересом» – почуттям спільності, прагненням вступати в соціальні стосунки співпраці, «барометром нормальності» особистості [11]. Ж. Нюттен констатує наявність у людській мотивації потреби у самовіддачі, контакті, афіліації, належності, єдності і любові, які протилежні прагненням до самодетермінації, самоактуалізації, потребам у досягненні, самозахисті тощо (Nuttin, 1957) [257]. Ця потреба забезпечує просоціальну орієнтацію на значимих інших, що, у свою чергу, сприяє прийняттю цих інших, орієнтуючи особистість на співпрацю з ними замість суперництва [309].

У моделі N. H. Leonard, L. L. Beauvais, R. V. Scholl (2008) подібний феномен описаний як «зовнішня самоконцепція» – бажання бути прийнятим іншими індивідами або референтною групою. Ця мотивація має зовнішні джерела: індивід орієнтований перш за все на інших, шукаючи в них підтвердження своїх рис, компетентності і цінностей [340]. В. С. Мухіна [249] припускає, що бажання заслужити схвалення оточення, загострена чутливість людини до того враження, яке вона справляє на оточення, страх осуду становлять значну частину тих мотивів, які спонукають людину діяти відповідно до чинних у суспільстві норм. Однак, необхідно умовно розрізняти домагання соціального (орієнтованого на інших) та інтраіндивідуального визнання, або, в термінах В. А. Петровського «Я в собі і для себе» і «Я в іншому і для іншого» [282]. Подібне розмежування індивідуального («Я в собі і для себе») і соціального («Я в іншому і для іншого»), зокрема, індивідуальної самосвідомості (усвідомлення власних думок і почуттів) та соціальної самосвідомості (усвідомлення очікувань, думок і почуттів оточуючих) імпліцитно представлено у багатьох концепціях (Fenigstein et al., 1975; Gardner, 1983, 1993).

Дихотомію «зовнішнього – внутрішнього» як зміст психосоціального розвитку можна конкретизувати як проблему співвідношення цінностей

суспільства (чи певної соціальної групи) і ціннісних орієнтацій молоді, рольових приписів і ставлення до них (прийняття або неприйняття ролі), нормативних вимог ситуації та наслідування норм. Усі автори у класифікації цінностей виокремлюють групу соціально схвалюваних цінностей і цінностей значущого оточення, які презентують контекст зовнішнього як соціального [492]. Через розмежування дихотомій протиставляють цінності, що відбивають інтереси самого індивіда або групи Ш. Шварц і У. Білські (S. H. Schwartz, W. Bilsky, 1987). Р. Інглхарт диференціює «постматеріалістичні» цінності на дві групи – соціальні й цінності самоактуалізації, зумовлені відповідно спрямованістю на «приєднання» або саморозвиток (R. Inglehart, 1971).

Згідно з Н.І. Сарджвеладзе єдність зовнішнього і внутрішнього на рівні поведінки (функціонування) втілюється у двох різноспрямованих тенденціях: у дихотомії «бути як інші» – «бути самим собою». «Бути як інші» є виявом загальної потреби в належності до певної спільності людей, потреби у набутті соціальної ідентичності [333]. Модусом прагнення «бути собою» є інтенціональна спрямованість на «самість», пошук автономії, прагнення до самовизначення, випробування власних можливостей і самореалізації.

Нові аспекти дихотомії зовнішнього і внутрішнього розкриває протиставлення соціальних і внутрішніх якостей, особистості й сутності, особистості та суб'єкта. П. Д. Успенський вважає, що індивід може мати розвинену особистість, що виражається у високому рівні соціальної адаптації, але при цьому – нерозвинену сутність. У цьому випадку особистість є лише оболонкою, що приховує внутрішню порожнечу [378]. Подібне розрізнення зовнішнього і внутрішнього (як особистості і суб'єкта) представлено в роботах Мальріє: «суб'єкт не зводиться до Персони, хоча і є її джерелом» (див. Зауш – Годрон, 2004, с. 19).

О. Б. Орлов також формулює проблему зовнішнього і внутрішнього «Я» людини як взаємовідношення між його особистістю і сутністю: «Стосовно справжнього суб'єкта особистість людини є зовнішньою

«оболонкою», що складається з мотиваційних відношень, яка може як транслювати, так і трансформувати справжні суб'єктні прояви людини» [266, с. 13]. Внутрішній світ людини, у такий спосіб, містить її свідоме або «зовнішнє Я» (персону, Его) і сутнісні психологічні інстанції: «тінь» і «внутрішнє Я» (суть, І-се).

Отже, теоретичний аналіз показав, що використання дихотомій «зовнішнє – внутрішнє», «детермінації – само детермінації» у психології ХХ ст. поєднується з тенденцією їх протиставлення. Поряд з цим посилюється нівелювання традицій «жорсткої» детермінації і пріоритетності того чи іншого полюсу у розв'язанні проблеми розвитку особистості. Це подолання тісно пов'язано з ідеєю свободи [144] і категорією можливого – у тому їх розумінні, яке характерне для гуманістичних теорій особистості [193] та найбільш адекватно відповідає феноменології суб'єктності людини в соціальній поведінці.

Посилюється ідея єдності та взаємного проникнення зовнішнього – внутрішнього, детермінації – самодетермінації як підструктур особистості та джерел її розвитку, відбувається подолання традиційної точки зору, яка пов'язувала термін «внутрішнє» з психічним, суб'єктивним, а термін «зовнішнє» – з середовищем, «оточенням», об'єктивним. З'являються дослідження, які доводять, що межа між особистістю і середовищем, Я і Не-Я, внутрішнім і зовнішнім неоднозначна, рухлива; зовнішнє може «розчинятися», зникати у внутрішньому, «зливатися» з ним [374], вони можуть інтегруватися як взаємопов'язані компоненти цілісного світу людини, яким є не «середовище», «соціум» або світ «взагалі», а життєвий світ [31].

Конструкт психосоціального розвитку, на нашу думку, втілює необхідність гармонійного поєднання зовнішнього і внутрішнього Я, процесів соціалізації та індивідуалізації, саморегуляції і суспільної регуляції, як умови оптимального розвитку особистості, відкритої для розв'язання суспільних та вікових задач.

1.4. Психосоціальний розвиток як проекція гносеологічних позицій у розумінні дихотомії «соціальне – індивідуальне» у психології

Спроби розв'язати протиріччя між соціальним й індивідуальним як одного з аспектів проблеми внутрішнього – зовнішнього мають багатовікову історію у психології (психоаналіз, неофройдизм, гуманістична психологія тощо). О. М. Ткаченко зазначає, що співвідношення індивідуального і соціального є «споконвічною дилемою «зовнішнє – внутрішнє» у вивченні соціопсихічного рівня детермінації поведінки. «Внутрішнє» у цій опозиції ототожнюється з психічним та суб'єктивним, а «зовнішнє» – з соціальним середовищем, «оточенням» [366, с. 31]. Розвиток наукових ідей із роками все більше зближує полярні точки зору і стає очевидним, що «співвідношення особистого й соціального у психології – важка дорога від непримиренності цих двох категорій до їх нерозривності» [194]. Концепт психосоціального розвитку є надзвичайно сенситивним до цієї тенденції.

Розглянемо поступовий «дрейф» у напрямку інтеграції соціального – індивідуального (як аспекту проблеми внутрішнього – зовнішнього) у психології крізь призму визначення сутності психосоціального розвитку як інтегративного явища та «лакмусового папірця» парадигмальних змін у психології. Однією з основних є тенденція змін у соціально-психологічному поясненні «поля соціального» крізь аналіз *структур індивідуальної самосвідомості*. Нагадаємо, що відпочатку подібний ракурс аналізу був заданий полемікою З. Фрейда з Г. Лебоном: засновник психоаналізу докоряв Г. Лебону у відсутності уваги до психологічних механізмів становлення соціального суб'єкта [392].

Соціально орієнтована лінія була опреченою в дослідженнях соціальних установок (атитюдів), в яких протиріччя внутрішньої (когнітивної) структури особистості оцінювалися переважно як щось негативне, ніж позитивне, невідповідність особистості вимогам соціального оточення або ж будь-які форми неадаптивної активності трактувалися

швидше ніж як «погане», ніж як «добре» [1]. Подібна увага до процесів соціальної адаптації особистості неминуче обмежувала можливі трактування її суб'єктності, яка у своїй сутності пов'язана з культурними способами освоєння світу, за якими стоїть безліч неадаптивних форм активності [31].

Пізніше уявлення про соціальне й індивідуальне було суттєво модифіковано в межах соціально-психологічного вивчення процесів інтеракції. В окресленому контексті рушійною силою індивідуального розвитку визнається *процес соціальної взаємодії*, а не внутрішні психічні стани і не чинники соціального середовища. З позиції постулювання у особистості здатності до *активного ставлення* не лише «до чого-небудь», але і «з ким-небудь» вона виглядала значно менш жорстко детермінованою зі сторони свого соціального оточення (вступаючи в інтерсуб'єктні стосунки людина долає власну залежність від впливів оточуючого середовища [38]). Тим самим у центрі дослідницької уваги опиняється активний, розумний і діяльний суб'єкт взаємодії, ставлення, стосунків.

Самосвідомість формується у процесі взаємодії з іншими, передусім тому, що людина усвідомлює власне self, тільки якщо дивиться на себе очима іншого [1]. Особистість здатна до активності не тільки в реальній взаємодії, але і в духовній сфері через наявність специфічної здатності до створення і використання значущих символів. Тим самим затверджувалася ідея про те, що люди не лише встановлюють правила соціального життя в реальному процесі міжособистісної взаємодії, але і постійно інтерпретують сенс і значення виникаючих інтерактивних ситуацій [42; 508; 552]. Здатність особистості до смислової інтерпретації соціальної дійсності дозволяла здолати традиції «жорсткої» детермінації поведінки та розвитку. Так, наприклад, у теоретичній концепції Е. Еріксона і його послідовників групова ідентичність формується під впливом виховання, орієнтованого на включення дитини в певну соціальну спільноту. Его-ідентичність, навпаки, забезпечує автономність, незалежність від внутрішніх і зовнішніх змін, виступаючи як інтегруючий центр особистості [483].

«Віяло можливостей» утілення соціально-психологічних інтерпретацій особистості як прикладу *посилення індивідуального (суб'єктного)* складника досить різноманітні: дослідження концепту *життєвих стратегій* особистості, вивчення їх «внутрішніх», суб'єктивно-особистісних складників (активність, відповідальність, осмисленість життя та ін. [6; 100]), вибіркового ставлення людини до впливів культури [531]); «пост-колбергіанські» дослідження морального розвитку, які доводять роль усвідомленої й добровільної поведінки у процесі інтерналізації соціальних впливів [554; 568], вивчення когнітивних і поведінкових зусиль людини у важких ситуаціях, які свідчать про те, що вибір тієї або іншої стратегії «подолання» визначається особливостями особистісно-суб'єктного ресурсу людини [520]; аналіз ресоціалізації як усвідомленої зміни поведінки в ситуації очевидного соціального неуспіху з метою навчитися орієнтуватися в нових, непередбачуваних соціальних умовах [76; 90]; сучасні соціально-психологічні дослідження проактивної адаптації (на відміну від «звичайної», реактивної) людини у світі, що змінюється [505; 564] тощо.

Звільнення вітчизняної психології від ідеологічних нашарувань призвели до посилення уваги до людини як суб'єкта неадаптивної активності, творчого самовизначення, персоналізації, позанормативної діяльності і буття в цілому, нівелювання характерної для радянської психології традиції «жорсткої» детермінації й пріоритетності соціального (Г. О. Балл, З. С. Карпенко, С. Д. Максименко, В. І. Слободчиков, В. А. Петровський, В. О. Татенко та ін.). Останнє тісно пов'язано з розвитком ідеї свободи, категорії можливого [143; 144; 195] та поняття самодетермінації [196; 195; 414; 516; 519] як найбільш адекватного феноменології суб'єктності людини, особливо якщо йдеться про прояви суб'єктності в соціальній поведінці.

О. В. Кармазіна зазначає, що змінився характер соціальної детермінації. Її головними характеристиками стали плюралізм, гетерогенність, «розкоординованість» соціальних сил, відсутність загальних і однозначних норм і законів, що створило необхідність і можливість

індивідуального вибору, зростаючої рефлексивності та особистої відповідальності як основи свободи та самодетермінації [143].

Поява нових нелінійних та інтегративних концепцій, теорій, підходів сприяли здійсненню аналізу поняття індивідуалізації як рівноправного соціалізації, постановки питання про співвідношення індивідуального й соціального в контексті актуалізації аксіологічного підходу до унікальності суб'єктивного буття людини (З. С. Карпенко) і подальшої *інтеграції* понять особистість, суб'єкт, індивідуальність (О. Б. Весна, С. Д. Максименко, Д. І. Фельдштейн).

Різні аспекти проблеми інтеграції особистості і суспільства як взаємодіючих суб'єктів представлені в епігенетичній концепції Е. Еріксона, концепції наукової культурадигми А. А. Деркача, І. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин особистості у групі А. В. Петровського, концепції персоналізації В. А. Петровського, структурно-діалектичної концепції розвитку Н. Е. Веракси, у дослідженнях Є. Є. Кравцової, О. В. Ільїна та ін. У багатьох роботах інтегративні ідеї представлені як дослідження процесів соціалізації, індивідуалізації, персоналізації, суб'єктивації, індивідуації в обраному автором аспекті (З. С. Карпенко, С. Б. Кузікова, В. О. Татенко, В. А. Петровский, Д. І. Фельдштейн та ін.).

Узагальнення окреслених досліджень доводить, що психосоціальна природа розвитку людини полягає у тому, що особистість соціальна за своєю сутністю, але індивідуальна за способом свого існування, вона є «єдністю соціального і індивідуального, сутності і існування» (І. І. Резвицький). Іншими словами, індивідуальність особистості в такому ж ступені є соціальною, якою соціальність її індивідуалізована. Однак, вікові та індивідуальні особливості, механізми цього зв'язку, який власне і розкриває поняття психосоціального розвитку, залишаються недостатньо зрозумілими.

У контексті визначення змісту психосоціального розвитку важливим є аналіз концепцій, які будуються на явній або імпліцитній *взаємодії*

соціалізації і індивідуалізації, особистості та суб'єкта, особистості й індивідуальності. Передусім, це концепції П. П. Горностая, О. Б. Весни, Д. І. Фельдштейна, З. С. Карпенко, В. О. Ільїна, В. С. Мухіної, Е. О. Помиткіна, В. Т. Циби та ін. Наприклад, А. В. Мудрик зазначає, що ефективна соціалізація означає певний баланс пристосування (процес і результат становлення людини як соціальної істоти) й відокремлення (процес і результат становлення людської індивідуальності) [248, с. 22]. Соціалізована людина не тільки адаптована в суспільстві, а й у змозі бути суб'єктом власного розвитку й певною мірою суспільства в цілому [248, с. 291].

На думку А. О. Деркач і Е. В. Сайко [104], процес саморозвитку постає у *єдності двох процесів*: присвоєння і накопичення соціального і самопрезентація людини суспільству. П. П. Горностай доводить, що розвитку особистості властивий *соціально-індивідуальний дуалізм* – необхідність засвоєння соціального досвіду в процесі соціалізації (рольове навчіння) водночас з потребою актуально виражати себе, свою індивідуальність (рольова самореалізація) [89]. І. В. Білоконь розглядає модель співвідношення соціальних й індивідуальних смислів і форм смислової реальності, яке розкривається як *трансформація* соціального в індивідуальне і навпаки [48]. Ці ідеї доповнює спроба розглянути комунікативну сутність образу «Я» особистості як центру індивідуальних і соціальних процесів, станів, властивостей [14].

С. Б. Кузікова, спираючись на аналіз досліджень західних і вітчизняних психологів, серед інтегративних рис саморозвитку виокремлює *соціально-особистісні* (спрямованість, цінності, ролі, статусні характеристики [182, с. 110] та *суб'єктні* – автентичність (конгруентність), автономність, інтернальність. Саморозвиток суб'єкта відбувається у формі соціально-перетворювальної активності. Авторка підкреслює, що А. Маслоу, Е. Шостром, С. Мадді, К. Роджерс не розкривають соціальну сторону інтервованої (самоактуалізованої) особистості [182, с. 124].

Тому особливо важливими для нашого дослідження є концепції, у яких розглядається єдність індивідуального (унікальності, суб'єктності) і соціального як двох сторін процесу психосоціального розвитку (І. С. Булах, В. О. Ільїна, З. С. Карпенко, С. Б. Кузікової, В. С. Мухіної, Н. І. Непомнящої, В. В. Москаленко, Д. І. Фельдштейна та ін.). Так, у концепції Н. І. Непомнящої – це спроба виокремлення *індивідуального* плану розвитку особистості у соціально значущій життєдіяльності за допомогою поняття «ціннісність», в якому сплавлено «особистісне» і «зовнішнє, об'єктивне» [254]. Авторка підкреслює, що ціннісність характеризується єдністю і взаємною реалізацією один через одного зовнішньої спрямованості особистості і її уявлення про себе.

Концепція В. С. Мухіної [249] полягає в аналізі особистості як єдності *соціальної* одиниці (родового індивіда) і *унікальної* індивідуальності, де розвиток відбувається через взаємодію з соціальним оточенням і присвоєння духовного досвіду, накопиченого людством. Авторка спирається на думку С. Л. Рубінштейна, про те, що значущість особистості визначається індивідуальним заломленням у ній всезагального.

В. В. Москаленко розглядає *єдність соціального і індивідуального* в контексті єдності типізації й індивідуалізації особистості (зв'язок соціально-типового з індивідуально-окремим) [247, с. 242]. Вона наголошує, що «особистість завжди є своєрідним зв'язком унікальності та універсальності» [247, с. 246]. Як підкреслює І. С. Булах [62], з одного боку, розвиток визначався як процес входження, індивідуалізації та інтеграції особистості в нових умовах соціального середовища (А.В. Петровський), з іншого – як процес становлення особистісних якостей індивіда засобами соціалізації та виховання (К. О.Абульханова-Славська, Б. С. Братусь, Г. С. Костюк, В. І. Слободчиков, О. Т. Соколова та ін.).

Перспективною щодо визначення сутності психосоціального розвитку є розроблена Д. І. Фельдштейном система уявлень про *єдність соціалізації і індивідуалізації* як двох сторін процесу особистісного становлення

зростаючої дитини в Системі взаємодії Дитинства і Дорослого Світу. Проблематика особистості – суб'єкта простежується у лініях ідентифікації як способу соціального буття й ідентичності як форми суб'єктного самоздійснення [329; 386]. В. О. Ільїн розглядає онто- і соціогенетичний розвиток як взаємопов'язані складники єдиного процесу психосоціального розвитку, підкреслюючи, що основною рушійною силою даного процесу є діалектичний взаємозв'язок між дитячою та інституціональною вітальностями [132; 133].

Помітною є тенденція переходу від аналізу *ролі соціального* до вивчення розвитку особистості в контексті *культури та світу* в цілому, концептуальні основи якої закладені ще в роботах С. Л. Рубінштейна [319], у трансперсональній психології С. Гроффа, теоріях особистості Р. Ассаджиолі, К. Уїлбера. Наприклад, в уявленнях К. Уїлбера постулюється діалектична єдність потреби та ситуації, суб'єкта й об'єкта, соціального й індивідуального як певних цілісних станів системи, в яких *знято полюси* внутрішнього й зовнішнього. До цих ідей близьким є поняття К. Левіна «життєвий простір» [407], поняття «біосфера» у концепції угорського психолога А. Анг'яла [503] тощо.

У концепції духовної людини Ж. Нюттена особистість розглядається як динамічна взаємодія двох полюсів «Я» і «світ» – двох складників структури особистості, її *інтимної і соціальної* підструктур; *соціалізація* розуміється як процес присвоєння особистістю своєї сутності, набуття нею найважливішого складника свого «Я», а *індивідуалізація* може ототожнюватися з процесом інтеграції «Я» – інтимного і «Я» – соціального у внутрішній структурі особистості [256]. У теоріях Ж. Нюттена, А. Анг'яла Д. М. Узнадзе, С.Л. Рубінштейна, як засвідчує здійснений критичний аналіз, підкреслюється головна ознака психосоціального розвитку: індивід є лише одним полюсом розвитку цілісної системи «індивід – світ» і *не має автономного функціонування* у відриві від іншого полюсу.

Нові тенденції в дослідженні психосоціальної проблематики, висновуємо, доводять, що вітчизняна психологія розвивається шляхом, логічно подібним до того, яким рухається і західна психологія: пошуки цілісності соціального – індивідуального у структурі особистості й детермінації її розвитку, переконання в тому, що особистість є носієм суб'єктної активності, підкреслення ролі суб'єктності (внутрішньої активності, самодетермінації) в соціально-психологічних процесах, яскраво виражена потреба в етичному осмисленні соціопсихічних детермінант у життєдіяльності людини тощо.

У контексті дослідження психосоціального розвитку важливо, що: 1) у «перетягуванні канату» між соціальним і індивідуальним у психології ХХ століття відбувся зсув ціннісних домінант у бік індивідуалізації; 2) сучасну психологію розвитку характеризує уникнення жорсткого протистояння соціалізації – індивідуалізації, зовнішнього – внутрішнього, соціального – індивідуального тощо; 3) інтерпретації цих дихотомій є, переважно, різними варіантами пошуку їх інтеграції, взаємодії та взаємовпливу, іноді з виокремленням одного з полюсів як первинного, провідного.

Якщо максимально узагальнити задекларовані позиції, можна сформулювати низку висновків, які є теоретико-методологічною основою подальших теоретичних розвідок щодо сутності психосоціального розвитку в підлітково-юнацькому віці.

1. Проблема психосоціального розвитку характеризується *дихотомічністю* теоретико-методологічних позицій у трактуванні співвідношення соціального – індивідуального. Так, абсолютизація індивідуального характерна для філософії життя, екзистенціалізму, персоналізму, а соціального – відповідно, для марксизму, теорій соціального навчіння, позитивізму.

2. Вона розглядається представниками різних шкіл і напрямків, адаптуючись відповідно до ідеології тієї чи іншої течії. Різні варіанти її трактування опосередковуються, по-перше, розумінням сутності соціального –

індивідуального (*онтологічний* аспект), по-друге, розумінням характеру взаємовідносин між ними, який може бути, як відзначалося раніше, гармонійним або конфліктним (*структурний* аспект), по-третє, інтерпретацією їх значущості в життєдіяльності людини (*функціональний* аспект), по-четверте, варіантами віднесеності цих процесів до етапів онтогенезу (*онтогенетичний* аспект).

3. Ключовою є проблема *детермінант* психосоціального розвитку, яка виступає як перехрест ґносеологічних позицій у розумінні структури, генезу, функціонування соціального й індивідуального: як послідовно суб'єктивної, внутрішньої, телеологічної (домінування індивідуального) і відносно об'єктивної, причинно-зумовленої, каузальної (домінування соціального).

4. Найбільш суттєві розбіжності пов'язані з різним розумінням та суттєвими змінами у трактуванні сутності *соціального* (соціальне як всезагальне, суспільне, колективне тощо). У ХХ ст. виробився новий погляд на соціальне як суспільне, закріпилося уявлення про вплив суспільства на розвиток людини й детермінацію її свідомості і поведінки об'єктивними умовами існування, соціальним і культурним оточенням, «суспільним буттям» (К. Маркс) і «суспільним несвідомим» (Е. Фромм).

Відповідно до цього у проблемі психосоціального розвитку необхідно виокремлювати її онтологічний і генетичний складники. *Онтологічний постулат* свідчить, що уся людська свідомість є соціальною за своєю природою. Згідно з *генетичним постулатом* соціальна природа людської свідомості виникає шляхом інтерналізації зовнішнього соціального досвіду у свідомості індивіда в процесі соціалізації. Наслідки з цих постулатів стали головною теоретичною і практичною проблемою у психології ХХ століття, дещо модифікуючись залежно від спрямованості тієї або іншої школи.

Якщо «соціальність» трактується як «неіндивідуальне», вона може розумітися або як «поза- та надіндивідуальне», безособове, всезагальне, або як «міжіндивідуальне», «те, що існує у спілкуванні». Розрізнення рівня в абстрагуванні поняття «соціальне» визначає відмінності конкретних підходів

до проблеми соціальної зумовленості розвитку особистості. При цьому психоаналітичному циклу теорій (З. Фрейд, О. Ранк, К. Юнг) та неофрейдизму (Е. Фромм, А. Адлер) більшою мірою притаманне перше трактування; у руслі другого трактування розроблено інтеракціоністський підхід до особистості. Проміжне положення займають екзистенціалістські (гуманістичні) теорії (наприклад, теорія «Я» К. Роджерса та ін.).

5. Складною є також проблема трактування «індивідуального» як внутрішнього. Наприклад, пріоритетність індивідуального (як вродженого, інстинктивного), яке підлягає впливу соціального, характерна для теорії З. Фройда, хоча цей погляд знайшов проекцію і в гуманістичній психології, яка також стверджує, що соціальне має додатковий характер стосовно індивідуалізації (як розгортання внутрішніх потенцій самореалізації) і відображає прагнення особистості реалізувати свою унікальність у соціумі, *пошук* способів узгодження *своїх* бажань і потреб із суспільством.

Незалежно від початкової теоретичної бази і трактування психосоціальної проблематики, у всіх західних та вітчизняних підходах самосвідомість (ідентичність, самість, Я-концепція та ін.) виконує важливу регулятивну функцію в контексті соціальної активності, соціопсихічної детермінації й розвитку особистості. У рамках усіх теоретичних підходів (навіть у тих, в яких постулюється відособленість соціального – індивідуального у структурі особистості), присутня яскраво виражена тенденція до розгляду цього феномену як інтеграційного утворення, що об'єднує онтогенетичний і соціально-психологічний розвиток особистості у єдину структуру психосоціального розвитку.

6. Більшість сучасних підходів дотримуються положення про те, що розвиток особистості можливий за умови включення її до системи соціальних та культурних зв'язків, і, навпаки, умовою розвитку соціуму є індивідуалізація (розвиток суб'єктності як особливої форми соціальності), функцією якої є подальший розвиток соціальності в цілому (О. Г. Асмолов, В. С. Мухіна, Ш. Шварц, Р. Десі та ін.). Розвиваючись як індивідуально-

своєрідна істота, людина повинна одночасно мати значну міру спільності з іншими членами суспільства. Дослідження індивідуального розвитку особистості неминуче потребує внесення психосоціальної проблематики до контексту виявлення детермінант, рушійних сил і умов становлення людини.

7. У позитивістської психології особистість детермінована суспільно-історичними процесами, вона розглядається як продукт включення людини в суспільні відносини і залучення її до культурних норм і цінностей (біхевіоризм, радянська психологія). У рамках гуманістичної парадигми (гуманістична психологія, персоналізм) провідна роль відводиться творчому потенціалу. При цьому саме суб'єкт виступає в якості *джерела культури і суспільного розвитку*. Джерелом творчості суб'єкт (індивідуальність) є в силу унікальності та неповторності свого одиничного соціокультурного досвіду.

Традиційний контекст проблеми психосоціального розвитку у психології – це прагнення віднайти засади єдності соціального і індивідуального. Як підкреслює О. В. Кармазіна [144], для кожної людини культура, як і соціальна система в цілому, є одночасно примусом і свободою, зовнішньою безособовою силою і полем особистих можливостей, постійною загрозою самобутній особистості (в якості стандартів і правил, норм і цінностей) і необхідною опорою особистісного самобуття, джерелом «ресурсів» і способом самореалізації, «диспозицією» потреб та інтересів, що визначає спрямованість і характер індивідуального розвитку. Ці диспозиції завжди унікальні залежно від історичних, соціальних і особистих «обставин».

Але попри те, що в психології беззаперечно визнається значущість цієї взаємозалежності соціального й індивідуального, теорій, побудованих на ідеї їх взаємодії, у край мало. До них можна віднести психоаналітичні концепції (у першу чергу, З. Фрейда, Е. Еріксона), концепцію Дж. М. Болдуїна, А. Валлона, В. Штерна. У вітчизняній психології на їх взаємодії будуються теорії В.О. Ільїна, С.Д. Максименко, В.А. Петровського, В.І. Слободчикова. Систематизація емпіричних і узагальнення теоретичних досліджень з проблеми психосоціального розвитку і підходів до її вивчення дозволяють

нам ставити питання про сутність психосоціального розвитку як такого, що виходить за межі індивідуального в психічних проявах.

Незважаючи на істотні розбіжності між імпліцитними уявленнями про *психосоціальний розвиток* та його експліцитним конструюванням у біхевіоризмі, гуманістичній психології, психоаналізі, вітчизняній психології, проблематика психосоціального розвитку буквально пронизує зміст сучасних учень про особистість, становлення якої відбувається у безпосередньому зв'язку із соціальним світом. Проте важко назвати конкретні теоретико-методологічні джерела, які б визначали параметри поняття «психосоціального розвитку», показники, критерії опису його змістових сторін та визначення рівнів організації. Відсутність спеціальних досліджень, присвячених проблемі психосоціального розвитку, які б системно розкривали функції, атрибути, структуру і системогенез психосоціального розвитку в умовах дорослішання, відображує реальний і незадовільний стан розроблення проблеми. У сучасній психології не поставлено питання про системно-ієрархічну організацію психосоціального розвитку з точки зору функціональних, структурних, генетичних і змістовних характеристик як у межах певного вікового періоду, так і в контексті усього психічного розвитку в онтогенезі.

Отже, історико-методологічний і теоретичний аналіз історії розроблення проблеми психосоціального розвитку, аналіз сутнісних розходжень і сучасних інтегративних тенденцій у її розв'язанні показали, що у найбільш загальному вигляді її зміст складають питання співвідношення онтологічних дихотомій розвитку людини як соціальної істоти: соціального – індивідуального, внутрішнього – зовнішнього, детермінації – самодетермінації. Основний *зміст проблеми* психосоціального розвитку складають взаємодія в розвитку індивідуальної та суспільної (колективної) свідомості як форм психічного, співвідношення внутрішнього та зовнішнього, соціального й індивідуального, детермінації і спонтанності у структурі, функціонуванні й детермінації розвитку, суспільна зумовленість

індивідуальної поведінки й розвитку людини тощо. Її характеризує гносеологічна (парадигмальна) *дихотомічність*, яка підтримується онтологічною неможливістю визначити *односпрямований вектор* внутрішнього чи зовнішнього, соціального чи індивідуального, детермінації чи самодетермінації у розвитку особистості. У цьому сенсі історія означених дихотомій перебуває в тісному взаємозв'язку з минулим усієї психології та має певний прогностичний ефект щодо перспектив та шляхів її дослідження.

В.О. Ільїн вважає, що психосоціальна проблема може бути інтегративною щодо концептуалізації уявлень про людину у різних психологічних підходах. Зростаючий інтерес до психосоціального розвитку як інтегративного феномену в сучасній психології є свідченням *трансформації парадигми психології*, вказує на «вектор» еволюції системи її категорій та вимагає взаємодії різних методологічних традицій, інтеграції взаємодоповнюючих дослідницьких програм, наукових шкіл, напрямків, принципів психологічного пізнання (розвитку, історизму, системності, детермінізму) тощо.

Із психолого-педагогічних позицій проблема психосоціального розвитку втілює *значущість* єдності суспільної необхідності у колективно-нормативному типі особистості й індивідуальної потреби особистості в актуалізації творчих здібностей, збереження в суспільстві людей, здатних розвивати гуманістичні цінності, необхідні для *збереження культури* в цілому, та здатних до розвитку суб'єктності як потенціалу роду, еволюційного *розвитку його можливостей*. Невідповідність між актуальністю проблеми психосоціального розвитку в сучасних умовах та ступенем її розробленості дозволили сформулювати основну *мету дослідження* – створення системної теорії психосоціального розвитку, яка дозволить розглядати розвиток індивіда й суспільства як взаємодіючих у межах єдиної системи суб'єктів. Розглянуті в цьому підрозділі положення актуалізують дослідження психосоціального розвитку як цілісно-континуальної особистісно-суб'єктної форми розвитку, як

взаємодоповнювальної, синергетичної єдності соціального й індивідуального (персонального, суб'єктного) аспектів.

1.5. Категоріальний зміст поняття психосоціального розвитку у сучасній психології

Згідно з діалектичним підходом до аналізу змісту понять [234] (особливо тих, які відображають процеси розвитку), визначення категоріального змісту *поняття психосоціального розвитку* як предмета нашого дослідження передбачає розв'язання таких взаємопов'язаних завдань:

- окреслення вихідної загальнонаукової (парадигмальної) позиції, формулювання вихідних принципів й базових теоретичних конструктів;
- використання методу сходження від абстрактного до конкретного, згідно з яким аналіз конкретно наукового поняття має передувати з'ясування його більш абстрактного змісту як найбільш загального (категорії розвитку);
- згідно з діалектико-матеріалістичною теорією пізнання, при визначенні поняття має бути врахованою історія його становлення і розвитку, у зв'язку з чим необхідно було проаналізувати внутрішню логіку розвитку психосоціальної проблеми, психосоціального підходу та виникнення «мережі» психосоціальних категорій у психології;
- з'ясування взаємозв'язків поняття психосоціального розвитку з системою основних і логічно пов'язаних з ним понять психології розвитку (соціальний, суб'єктний, особистісний розвиток тощо);
- визначення кола феноменів, які складають зміст поняття психосоціального розвитку та їх представленості на різних рівнях пізнання (теоретико-методологічний, конкретно-науковий, практичний).

Ураховуючи складність досліджуваного феномену, визначення змісту поняття психосоціального розвитку мало реконструктивний характер, тобто було спрямовано на виявлення його засад шляхом *укрупнення* «одиниць аналізу», пошуку об'єднуючих засад багаточисельних трактовок та аспектів

феномену психосоціального розвитку на основі сходження від конкретного до абстрактного і навпаки: від категорії розвитку до аналізу його інтерпретації в різних галузях психології, від визначення його зв'язків з іншими психосоціальними явищами до наповнення його теоретичним змістом в контексті теоретико-методологічного аналізу.

Одним із перших до емпірії досліджуваного поняття звернувся О. Ф. Лазурський, який прагнув створити психосоціальну класифікацію особистостей та їх розвитку на основі двох основних принципів (рівні психічної активності й типи психічного змісту) і наповнити змістом поняття *«психосоціальний характер»* [186]. Категорія *«психосоціальне ставлення»* знайшла розроблення у працях А. В. Петровського і М. Г. Ярошевського, які зазначають, що до початку 70-х років вона не отримала належного теоретичного розроблення російськими психологами, хоча імпліцитно була присутня у категоріальному апараті науки [280]. У західній психології перелік психосоціальних явищ поповнювався, передусім, працями Е. Еріксона, який запропонував поняття психосоціальний конфлікт, психосоціальне здоров'я, психосоціальний мораторій, психосоціальна криза, психосоціальна ідентичність [482; 483; 518].

О. М. Ткаченко на основі ґрунтовного аналізу праць П. Л. Жане, Д. Мід, Ж. Піаже, Д. М. Узнадзе зробив висновок про те, що у психології формується спеціальний категоріальний апарат психосоціальної проблеми, який описує загальну природу і механізми функціонування соціопсихічного рівня активності. Він наголошував на необхідності виокремлення та конкретизації в категоріальній будові психології двох блоків категорій, які розкривають специфіку: а) соціально зумовленого рівня активності та поведінки в цілому; б) окремих граней психіки суспільного індивіда, у яких має відобразитися загальна природа і механізми функціонування соціопсихічного рівня активності (пари категорій: психосоціальні стосунки – відособлення, свідомість – несвідоме тощо) та окремі аспекти психіки цього рівня (категорії *психосоціального образу, психосоціальної дії,*

психосоціального мотиву, які науково реконструюють психічні особливості суспільного індивіда). Наприклад, категорія *психосоціальної дії*, на думку О. М. Ткаченко, відображає систему інтеріоризованих способів соціальної регуляції поведінки, категорія *психосоціальної мотивації* – систему присвоєних суспільно-історичних цінностей, яка визначає спрямованість поведінки тощо [366].

Останнім часом «мережа» категорій психосоціальної проблеми та поняття психосоціального розвитку збагатилися за рахунок упровадження й обґрунтування таких понять, як: психосоціальна зрілість [119], психосоціальний дисонанс (невідповідність уявлень суб'єктів взаємодії нормам еталонної соціальної групи) [398], психосоціальний баланс [130; 132], психосоціальне ставлення [280], психосоціальна адаптація [140], психосоціальне мислення [9], психосоціальний вплив [145], психосоціальний невроз [108], психосоціальні компроміси [397], психосоціальний стрес та дистрес [150], психосоціальні механізми відображення, регуляції, комунікації [120]. Кожне з цих понять у тому чи іншому контексті підкреслює значення взаємодії людини й суспільства, індивідуального й соціального. Наприклад, К. О. Абульханова вважає, що соціальне мислення є психосоціальним явищем, психічним продуктом не тільки колективної, але і індивідуальної свідомості [9]. Л. А. Китаєв-Смик визначає *психосоціальний стрес* як результат несприятливих впливів на людину з боку соціуму [150]. Безпосередньо зі змістом поняття психосоціального розвитку пов'язана проблема природи і сутності *психосоціальних явищ* [348], *психосоціальної природи* суспільства та людини [358, с. 25], яка втілює пошуки взаємовпливу індивідуального й суспільного розвитку у суміжних із віковою психологією галузях [130; 132; 133; 183; 391].

Поняття «**психосоціальний розвиток**» більш популярне та більш уживане в західній психології розвитку. У дослідженні Г. Крайга використовується в контексті диференціації трьох видів розвитку – *психосоціального*, фізичного та когнітивного. За допомогою поняття

«психосоціальний розвиток» Г. Крайг позначає такі області розвитку, як: самосвідомість (Я – концепція), властивості особистості, соціальні навички, навички міжособистісної взаємодії і моделі поведінки, індивідуальні стилі поведінки й емоційного регулювання, особливості сприймання соціальної дійсності й реагування на неї [173, с. 17].

У цій роботі описано психосоціальний розвиток у перші два роки життя [173, с. 299 – 348], у ранньому [173, с. 407 – 448] та середньому [173, с. 505 – 574] дитинстві, у підлітковому та юнацькому віці [173, с. 599 – 638], ранній [173, с. 692 – 735], середній [173, с. 783 – 816] та пізній [173, с. 864 – 894] дорослості. Зміст глави «Психосоціальний розвиток у підлітковому та юнацькому віці» складається з таких питань, як основні конфлікти та задачі розвитку на шляху до дорослості (залежність і взаємозалежність, становлення ідентичності), міжпоколінні комунікації, вплив сім'ї, стилі батьківської поведінки, значення спілкування з однолітками (друзями), моральний розвиток та вибір ціннісних орієнтацій, ризики віку (залежності, деліквентна поведінка, депресія). Досліджуване поняття, як бачимо, має зміст та обсяг, які не є чітко визначеними певними ознаками чи показниками.

Х. Ремшмідт [312] подібним способом структурує розвиток у підлітковому та юнацькому віці на три лінії – біологічне, психологічне та *психосоціальне дорослішання*. Поняття психосоціального розвитку у нього є більш вузьким (порівняно з попереднім автором) та містить такі складники, як: суспільне положення підлітка, спілкування з однолітками, референтна група і субкультура, освіта і вибір професії, психосоціальні конфлікти. Вплив сім'ї, стилі батьківської поведінки, процес сепарації та вікові задачі розвитку представлено в розділі «Психологічне дорослішання». Як висновок, поняття психосоціального розвитку звужується до соціально-психологічних характеристик і спілкування у підлітково-юнацькому віці.

У деяких російських монографіях за західною традицією поняття психосоціального розвитку також використовуються як аспект структурування вікового розвитку на когнітивний, емоційний та

психосоціальний розвиток [222; 406]. Основну увагу приділено узагальненню даних про розвиток Я – концепції та міжособистісних стосунків. І. Г. Малкіна-Пих [222] структурує розвиток протягом життя на такі лінії, як: вікові задачі розвитку, емоційна сфера, структура самосвідомості, особливості спілкування, *психосоціальний розвиток*, вікові кризи. Дослідниця розглядає особливості психосоціального розвитку у дитинстві [І.Г. Малкіна-Пих с. 146 – 149], у підлітковому віці (пубертатний та юнацький період) [222, с. 346 – 349], дорослості [222, с. 528 – 539], у похилому віці [222, с. 716 – 718]. У підлітковому віці (пубертатний та юнацький період) зміст психосоціального розвитку складають зміни у ціннісних орієнтаціях, інтересах і внутрішній позиції, соціальна рефлексія, спілкування, соціальні ролі, професійне самовизначення [222, с. 346-349]. Основний зміст психосоціального розвитку – це розвиток Я-концепції та міжособистісних стосунків.

О. В. Хухлаєва диференціює особливості розвитку емоційної сфери, самосвідомості, спілкування та *психосоціального розвитку*. У її роботі окремі глави присвячені психосоціальному розвитку у молодості, зрілості та похилому віці. У кожному віці вчена виокремлює дві лінії у психосоціальному розвитку: розвиток Я як члена сім'ї і розвиток Я як професіонала, тобто зводить поняття психосоціального розвитку до аналізу соціальних ролей та ідентичності [406].

Деякі автори пропонують розглядати психосоціальний розвиток як період чи ступінь розвитку особистості. Наприклад, у дослідженні О. П. Колісника *психосоціальний ступінь* духовного розвитку особистості – це орієнтація на суспільно задані норми і пріоритети, егоцентрична побудова ієрархії смислів, коли «найзагальнішим і найвищим сенсом у ієрарархії смислів виступає соціальний статус, а переломним переживанням – соціальний конфлікт» [157, с. 66]. Іншими словами, психосоціальний розвиток включений автором у широкий контекст загального розвитку особистості [157, с. 63].

У роботі Дж. Капрара та Д. Сервон поняття *«психосоціального перехідного періоду»* є виявом дискретності розвитку. Воно трактується як зміна особистих обставин, яка змушує людину використовувати нові стратегії, щоб відповідати соціальним вимогам, переоцінювати себе, свою роль у соціальному житті, свої цілі і стандарти оцінки власних дій [140]. Автори диференціюють нормативний (початок шкільного життя, кар'єри, створення сім'ї і вихід на пенсію) чи випадковий (хвороба, розпад сім'ї, зміни соціально-політичного стану тощо) психосоціальний перехід [140, с. 209].

Як показав аналіз, у більшості праць поняття психосоціального розвитку представлено як поняття колекціонерського типу, тобто максимально широке за змістом та обсягом, недиференційоване та розмите. Воно втілює тенденцію синтезу окремих аспектів розвитку особистості, які не систематизовані у єдиному конструкті на основі певної теоретико-методологічної моделі.

Більшість дослідників прагнуть розглядати психосоціальний розвиток як складник моделі аналізу віку (Г. Крайг, Х. Решмідт, О. В. Хухлаєва, І. Г. Малкина-Пих та ін.) та підкреслюють цим поняттям збалансоване поєднання онто- і соціогенетичного розвитку. Певною мірою це поняття втілює динамічний баланс соціалізації й індивідуалізації, яка забезпечує єдність цих співвідносних процесів, цілісність особистості і її стосунків з навколишнім середовищем, сприяє соціально-психологічній адаптації та збереженню цілісності процесу розвитку.

Окрему групу складають дослідження, присвячені безпосередньо окремим аспектам проблеми психосоціального розвитку в онтогенезі. Їх можна *класифікувати за критеріями*: психосоціальні характеристики (особливості психосоціального розвитку) представників різних соціально-вікових груп; нормативність – ненормативність психосоціального розвитку (проблема психосоціальних девіацій представників різного віку); онтогенез – дизонтогенез (психосоціальні аспекти дизонтогенезу представників різних

вікових груп); психосоціальні детермінанти (чинники) розвитку в різні періоди онтогенезу; психосоціальні проблеми, психосоціальна допомога та реабілітація представників різних соціально-вікових груп.

Дослідження, присвячені розвитку окремих вікових груп дітей, – це переважно дослідження психосоціального розвитку обдарованих дітей (переважно школярів). До особливостей *психосоціального розвитку обдарованих* відносять наступні *психосоціальні характеристики*: соціальна автономність, пізнавальний, моральний, комунікативний егоцентризм, лідерство, труднощі спілкування з однолітками, копінг-поведінка у проблемних ситуаціях, прагнення до самоактуалізації, перфекціонізм, змагальність, структура ціннісних орієнтацій, статус у групі, соціальна активність, самосвідомість, локус контролю) [302; 477]. Особлива увага приділяється гармонійному та дисгармонійному психосоціальному розвитку обдарованих [477].

Друга група – це проблеми дизонтогенезу, найчастіше – дослідження психосоціального розвитку дітей з *затримкою психічного розвитку*. О. Л. Інденбаум запропонувала концепцію структурно-факторної детермінації психосоціального розвитку у дітей і підлітків с ЛФІН. Під психосоціальним розвитком автор розуміє процес появи якісних психологічних новоутворень, які визначають можливість оволодіння «соціально нормативною» діяльністю та новою соціальною позицією. Поняття психосоціального розвитку зведено автором до соціальної компетентності, яка є чинником становлення соціальної зрілості, а його критерії – до ступеня соціально-психологічної адаптованості [136].

У дослідженні психосоціального розвитку сиблінгів дітей з психофізичними вадами М. І. Миколайчук [237] розуміє психосоціальний розвиток особистості як розвиток особистості (зміни Я-концепції, почуттів, психосоціальну адаптацію, формування соціальних навичок і моделей поведінки) під впливом соціальних чинників, передусім міжособистісних стосунків у сім'ї.

Особливості психосоціального розвитку у *дорослості* – це переважно дослідження професійної соціалізації, розвитку «Я» особистості як професіонала. Психосоціальний розвиток тут трактується переважно як психосоціальна адаптація суб'єктів навчальної та професійної діяльності в контексті узгодження інтересів суспільства та особистості. Як форми *психосоціальної адаптації* суб'єктів навчальної та професійної діяльності досліджуються професійний світогляд (А. С. Кауров та ін.), професійне самовизначення (Т. В. Казак, О. М. Кокун та ін.), в якості особливостей – *психосоціальна* мотивація професіоналу (В. А. Биков, Н. В. Павлов та ін.), *психосоціальне* самопочуття і копінг-поведінка вчителів та викладачів ВНЗ (А. В. Антоновський, М. В. Сафронова та ін.), *психосоціальна* компетентність випускників ВНЗ (Н. О. Антонова, Н. Д. Білокобильский та ін.) тощо.

У *геронтопсихології* термін психосоціальний розвиток використовується в контексті особистісних чинників психосоціального розвитку людей похилого віку, психосоціальної кризи виходу на пенсію тощо [274; 275]. Значна увага до психосоціального розвитку в період старіння приділяється в теорії роз'єднання (соціального звільнення) (рос. – разобществления, англ. – disengagement) Дж. Розен і Б. Ньюгартен [J. Rosen, B. Neugarten, 1960], Е. Каммінг і В. Генрі [E. Cumming, W. Henry, 1962], Р. Хэвайюрста, Д. Бромлей [D. Bromley, 1966]) (цит. за [13]). Д. Бромлей визначає вікові, гендерні та індивідуальні особливості психосоціального роз'єднання як якості і змісту стосунків особистості й суспільства, проводить їх порівняння у юності і старості, у чоловіків та жінок [13 с. 181–182]. Слід підкреслити, що у геронтопсихології терміни психосоціальна, соціальна і соціально-психологічна адаптація розглядаються фактично як синоніми – це пристосування людей похилого віку до суспільства і суспільства до них, розв'язання ними психосоціальних проблем та психосоціальної кризи похилого віку [13; 174; 274; 275].

Поняття психосоціального розвитку тісно пов'язане з проблемою психосоціальної адаптації, ресоціалізації осіб з ненормативною, *адиктивною*

та девіантною поведінкою. Традиційним об'єктом дослідження є психосоціальні особливості різних груп залежних (від опійних наркотиків, героїну, алкоголю), ВІЧ-інфікованих тощо. Ц. П. Короленко і Н. В. Дмитрієва в контексті психосоціальної проблеми, яку розуміють як *дезадаптацію* людини в суспільстві, здійснили спробу створення концепції хімічних і нехімічних адиктивних розладів [169]. А. Барчук проаналізувала психосоціальні детермінанти вживання психоактивних речовин у період підлітково-юнацького віку [507], а І. В. Тухтарова – показники психосоціальної дезадаптації ВІЧ-інфікованих [373]. Як прояв психосоціальної дезадаптації розглядається феномен залежності від наркотиків і *психосоціальні чинники* її виникнення (див. напр. [123; 373]). У соціальній психології алкоголізм, наркоманію і суїцид останнім часом інтерпретують не тільки як соціальну девіацію, але і як *психосоціальну патологію* (див. напр. [247; 507]). М. Ю. Кондратьєв визначив типологічні особливості *девіацій психосоціального розвитку* підлітків, які він інтерпретує як відставання підлітка в засвоєнні соціального досвіду дій і стосунків: «зациклювання» підлітків на «грі заради гри», на «навчанні заради навчання» й суттєвий дисбаланс у співвідношенні інтимно-особистісного спілкування й навчально-професійної діяльності [164].

Окремим аспектом дослідження девіантних підлітків є явище *психосоціальної (шкільної) дезадаптації* (порушення адаптації до вимог психосоціального середовища) (див. напр. [105; 341]). У цій царині досліджуються поняття *психосоціальна алергія* (прояв деструктивних конфліктів, асоціальної поведінки суб'єктів освітнього процесу), *психосоціальна дидактогенія, психосоціальна деривація* (англ. – psychosocial deprivation) – нестача психологічної й соціальної взаємодії, контактів, досвіду, які можуть викликати відставання особистісного розвитку) [395].

Узагальнення результатів цих досліджень показує, що зміст психосоціальних характеристик складають різні конфігурації особистісно-

суб'єктних властивостей, які визначають ефективність соціальної адаптації, місце людини в системі соціальних зв'язків та її ставлення до цього місця.

Особливе методологічне значення для визначення сутності психосоціального розвитку мають метатеоретичні уявлення – психосоціальний підхід та психосоціальні моделі. У низці теоретичних розвідок і практико-орієнтованих досліджень, зокрема, К. О. Абульханової-Славської, У. Джеймса, В. О. Ільїна, Ч. Кулі, А. Маслоу, Дж. Мід, К. Роджерса, М. М. Слюсаревського, Фрейда, Е. Фромма, Е. Еріксона, К. Юнга, показано, що **психосоціальний підхід** є одним із найбільш перспективних *методологічних підходів* до вивчення проблеми розвитку особистості, оскільки він припускає розгляд процесів розвитку особистості та соціуму в нерозривному взаємозв'язку. Те, що це дійсно так, в досить повному і послідовному вигляді вперше було показано в роботах Е. Еріксона та його послідовників (Дж. Адамса, Р. Баумастера, Дж. Коте, Ч. Левіна, Дж. Марша, С. Маршалла, Д. Маттесона, Д. Тайс, Е. Шахтар), присвячених проблемам ідентичності, у яких закладено теоретичні основи психосоціальної концепції розвитку.

Психосоціальний підхід передбачає розв'язання психосоціальної проблеми, яка доповнює класичні – психофізичну і психофізіологічну. Він дозволяє вивчати розвиток конкретної людини *в реальному історичному часі*: як «носія» соціокультурних, етнічних, регіональних та інших соціальних характеристик; як представника конкретних соціально-вікових груп; як діяча в конкретних суспільно-історичних умовах і соціальних ситуаціях; як носія суб'єктних властивостей, тобто соціально активного, самостійного, здатного до саморегуляції соціальної поведінки і різних форм рефлексії тощо. Не випадково в сучасній соціальній психології як теоретична база почасти використовується концепція психосоціального розвитку Е. Еріксона, який у своїх роботах прямо вказував на наявність взаємозв'язку індивідуального й соціального розвитку [483].

Психосоціальний підхід наголошує, що у процесі взаємодії людини з навколишнім світом у радикально змінюваних умовах життя психосоціальні механізми відображення, регуляції, комунікації трансформуються з метою не тільки адаптації людини до змінюваного світу, але і його творення, взаємодії з іншими людьми, суспільними інститутами тощо [120].

У вітчизняній психології одним з перших психосоціальний підхід реалізував О. Ф. Лазурський в ідеї «психосоціальної» класифікації. Він також знайшов оформлення у роботах Б. Г. Ананьєва, К. О. Абульханової, О. М. Ткаченко. Останній пов'язав актуальність психосоціального вивчення психіки з виокремленням у будові психології категорій, у яких мають відобразитися механізми функціонування соціопсихічного рівня активності [366]. Базові положення психосоціального підходу сформульовані: у психодинамічній моделі індивідуальної і групової психокорекційної роботи (З. Фрейд); у біхевіористській моделі роботи з клієнтом (модифікація поведінки в результаті соціалізації); у психологічній теорії А. Бандури, Дж. Роттера; у екзистенційно-гуманістичному підході до психосоціальної практики (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Франкл).

Психосоціальний підхід використовувався К. О. Абульхановою-Славською у дослідженнях соціального мислення та етносоціальних процесів в сучасній Росії [7; 9], О. О. Бодальовим, А. О. Деркачем – у дослідженнях професіоналізму [103], А. В. Петровським – при розробленні проекту «хронопсихології» [283], В.О. Ільїним – у дослідженнях психоісторичного балансу [132; 134], М.І. Воловіковою – у дослідженні соціальних уявлень про моральний ідеал в російському менталітеті [75] тощо.

У психотерапії психосоціальний підхід – це напрямок, сутність якого полягає в комплексному підході до практики лікування людей із психічними захворюваннями та психосоціальної реабілітації психічно хворих (шизофренія, ДЦП, ендогенні психози) (І.Я. Гурович, І.А. Денисенко, Т.В. Зозуля, Л.Г. Сидорова, Т.Л. Ряполова, О.Ю. Пузікова, А.В. Савін, С.А. Чижова, І.В. Іліаді, О.М. Царенко та ін.). Відповідно до

психосоціального підходу модель реагування на травму є багатофакторною, тому підкреслюється необхідність врахування ваги кожного чинника в розвитку хвороби (психотичного розладу) та важливість урахування чинників навколишнього середовища (Green, 1990; Wilson, 1993). До прикладів реалізації психосоціального підходу у практичній психології можна віднести також його використання в екстремальній психології [106], у соціальній роботі (Л. В. Сибілева), в соціально-психологічній службі (І. А. Абеуова) тощо.

Методологічно значущим для дослідження психосоціального розвитку є метатеоретичні конструкти – **психосоціальні моделі розвитку** (дослідницькі програми), на яких базується сучасна теорія та технологія психосоціальної роботи з представниками різних вікових й соціальних груп. «Психосоціальна» рамкова модель (поряд з «органічною» та «біопсихосоціальною») охоплює як соціологічні та інтеракційний підходи (наприклад, етикетування, антипсихіатрія), так і гуманістичні, екзистенційні, психоаналітичні позиції. Це виражається в акцентуванні ролі *контекстуальної* зумовленості й багатофакторності у виникненні психічних розладів (різні умови можуть призвести до подібних розладів). У психосоціальній моделі акцентується системна єдність внутрішніх та зовнішніх чинників, які передували розвитку хвороби (залежності): несприятливе соціальне середовище, наявність проблем адаптації в суспільстві, розвиток життєвих стресів, невротичних або депресивних станів. Психосоціальна модель вимагає активної участі людини у розв'язанні своїх психічних проблем.

Підкреслимо, що узагальнення особливостей побудови психосоціальних моделей у клінічній психології окреслює *методологічні шляхи* дослідження психосоціального розвитку як інтегративного явища та створення його системної концепції. Наприклад, на основі багатофакторної психосоціальної моделі розладів афективного спектру А. Б. Холмогорова та С. В. Волікова [401] визначили особистісні (перфекціонізм, тривожність),

сімейні, інтерперсональні, мікросоціальні (шкільна ситуація, стосунки з вчителями і однолітками, шкільна дезадаптація) і макросоціальні чинники суїцидального ризику у підлітків різних соціальних груп. Подібні комплексні психосоціальні моделі розвитку психічних розладів створено при дослідженні пізніх деменцій [339], розвитку дітей з ЗПР [136] тощо.

У суміжних галузях (соціальна і клінічна психіатрія) використання психосоціального підходу та моделей психосоціальної реабілітації є частиною переходу від біомедичної системи надання допомоги до все більш індивідуалізованої, біопсихосоціальної моделі терапії, профілактики і психосоціальних форм інтервенції. Психосоціальна модель наголошує на тому, що одужання має місце лише тоді, коли відбувається соціальна інтеграція після перенесеного розладу, включення в систему соціальних зв'язків, через які укріплюються базові людські потреби, розвивається позитивна самооцінка, довірливі стосунки й самоактуалізація в цілому.

Отже, аналіз змісту поняття психосоціального розвитку, узагальнення методологічного потенціалу психосоціального підходу та психосоціальних моделей показали, що феномен психосоціального розвитку інтерпретується в сучасній психології, передусім як розгортання соціальної сутності людини в історично змінюваній системі суспільних відносин через засвоєння таких основних сфер соціалізації, як: діяльність, спілкування та самосвідомість.

1.6. Методологічні засади, проблемне поле і стратегія дослідження психосоціального розвитку як поняття інтегративного типу

Як показав теоретичний аналіз, проблема психосоціального розвитку має не частковий, а загальний (універсальний) характер, оскільки може бути інтерпретована з позиції загальнометодологічних, конкретно-наукових принципів і теоретичних положень. При цьому більшість із концепцій, моделей, теорій вікового розвитку пов'язані з проблемою психосоціального

розвитку насамперед в аспекті її постановки, ніж дослідження й обґрунтування.

Проблема психосоціального розвитку розглядається представниками різних шкіл і напрямів, адаптуючись відповідно до ідеології тієї чи іншої течії, що призвело до оформлення та вирізнення розгалуженої і досить суперечливої, різнобарвної мережі понять і явищ, що описують різні аспекти психосоціального розвитку та його детермінації (соціальне – індивідуальне у психіці людини, психосоціальне ставлення, психосоціальний образ, психосоціальний мотив, психосоціальна адаптація, психосоціальні фактори, психосоціальна реабілітація, психосоціальна дія, психосоціальний конфлікт, психосоціальна криза, психосоціальна зрілість, психосоціальна робота тощо). Те, що мережа понять психосоціальної проблеми виходить на перший план, є свідченням трансформації парадигми психології.

Теоретичний аналіз проблеми психосоціального розвитку довів, що категорія «психосоціальний розвиток» є поняттям інтегративного типу, який пронизує (інтегрує) три *рівні пізнання* людини у трансформаційному світі:

- теоретико-методологічний (психосоціальна проблема, психосоціальні моделі та психосоціальний підхід);
- конкретно-науковий (психосоціальний розвиток і психосоціальні явища як предмет психологічного дослідження у різних галізах психології);
- практичний (методи психосоціальної корекції, психосоціальна робота, психосоціальна допомога та реабілітація).

Конструкт психосоціальний розвиток є, констатуємо, *сполучною ланкою* між методологією, загальною теорією, теоріями середнього рівня, емпіричними дослідженнями й особисто зорієнтованими прикладними напрямами – психотерапією, психокорекцією і психодіагностикою. Найбільш чітко це помітно в *застосуванні психосоціального підходу*, який передбачає, що активність, функції і поведінка особистості включають в себе психічні (внутрішні) аспекти (стосунки, думки, судження, оцінки, самосприйняття), а також і соціальні (зовнішні), які складаються зі стосунків з навколишнім

світом. Відповідно, проблема психосоціального розвитку потребує системного аналізу та урахування ролі внутрішніх і зовнішніх (макро-, мезо- та мікродетермінант – індивідуальних, сімейних, інтерперсональних і макросоціальних) чинників. Органічний взаємозв'язок і взаємодоповнення розглянутих філософсько-психологічних ідей, теорій, концепцій і положень поглибило уявлення про психосоціальний розвиток як складний, динамічний феномен, який (як структурно-цілісний процес) реалізує поряд з іншими типами (і рівнями) детермінації, власну логіку розгортання (самодетермінація і саморух розвитку).

Водночас, теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що поняття психосоціального розвитку не є чітко обґрунтованим й операціоналізованим. Його характеризує висока контекстуальність, міждисциплінарність та високий рівень узагальнення соціального й індивідуального, внутрішнього і зовнішнього аспектів взаємодії особистості й суспільства на всіх рівнях аналізу (макро- , мезо- мікро-).

Вищевикладене дозволило окреслити базові теоретико-методологічні позиції нашого дослідження. Ми виходили з того, що будь-яке наукове пізнання здійснюється відповідно до певної системи категорій, які фіксують спосіб розчленування світу й синтезу його об'єктів. Опрацювання категоріальних структур, які можуть забезпечити осмислення психосоціального розвитку як досліджуваного об'єкта, багато в чому здійснюється завдяки філософському пізнанню. Тому методологія дослідження психосоціального розвитку як поняття інтегративного типу потребує визначення найбільш загального напрямку аналізу проблеми, формулювання вихідних принципів, розкриття їх змісту, виокремлення конкретних теоретичних конструктів та їх операціоналізації у вигляді емпіричних змінних.

Як ключова перед нами стояла задача визначення вихідної загальнонаукової (парадигмальної) позиції та дотримання принципу єдності методології, теорії й експерименту. У психології ця пізнавально-

дослідницька стратегія враховується і реалізується при обговоренні найбільш загальних питань психології – її предмета, метода, задач, історії і логіки розвитку (Б. Г. Ананьєв, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Вихідною методологічною платформою нашого дослідження є *генетична психологія* та генетична концепція розвитку особистості, викладена у фундаментальній праці С. Д. Максименка «Генеza здійснення особистості» [214]. Генетична психологія побудована на принципах історизму, системності, розвитку, суб'єктності, які є вихідними принципами дослідження психосоціального розвитку. Особливо значущим для нас є сформульована С. Д. Максименко вимога визнання необхідності розглядати людську природу у постійному русі, динаміці, розвитку та завдання встановлення закономірностей і механізмів походження, виникнення, існування, розвитку особистості як фундаментальної задачі психології.

Джерело розвитку генетична психологія вбачає в структурі самого феномену, що розвивається. Це означає, на думку С. Д. Максименка, що нам потрібно охопити особистість як таку, що має цілісну структуровану природу, що рухається. Тим самим постулюється *структурно-функціональний підхід* до розвитку (зв'язок структури особистості з її динамікою). Логіка дослідження доводить, що саме генетична концепція є тією методологічною основою, яка дозволяє побудувати теоретичну структурно-функціональну модель психосоціального розвитку, яка складається з системи структурних (ціннісно-мотиваційне ставлення особистості й регулятивна активність суб'єкта) компонентів, що характеризують сутнісний зміст підлітково-юнацького віку.

Процес розроблення концепції психосоціального розвитку ґрунтується на положеннях генетичної психології С. Д. Максименка, зокрема, виокремлених ним провідних принципах дослідження: а) принцип аналізу за «одинацями» (дихотомія визначена як вихідне суперечне відношення, що породжує клас психосоціальних явищ як ціле); б) принцип історизму

(принцип єдності віково-генетичної та експериментальної ліній дослідження); в) принцип системності (принцип цілісного розгляду структури психосоціального розвитку); г) принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворювання компонентів психосоціального розвитку в особливих умовах).

Попри міждисциплінарність (представленість у проблемному полі багатьох гуманітарних наук) поняття психосоціального розвитку акцентує соціальну сутність людини, різноманітність її включення в історично змінювані системи суспільних відносин. У єдності з психосоціальним підходом і психосоціальною проблемою воно утворює методологічні засади дослідження розвитку людини як суспільного індивіда, визначає загальні підходи до побудови програм наукового дослідження в галузі соціальної психології, психології особистості та психології розвитку.

Це підтверджують, по-перше, його сутнісний зв'язок з предметом та методологією психології, принципами науки (психосоціальним підходом, особистісним підходом та його проекцією – принципом суб'єкта), по-друге, його взаємозв'язок із системою інших категорій психології розвитку (особистість, ставлення, мотивація, суб'єкт, діяльність, самосвідомість, спілкування), по-третє, характеристики його поля значень, які містять у собі найважливіші аспекти людини як суспільної, активної, діяльної істоти, яка творчо перетворює світ і себе.

Значний обсяг даних із проблеми та наведені у психологічній літературі положення, факти, позиції, неоднозначно інтерпретуються, а зміст та сутність психосоціального розвитку залишаються недостатньо з'ясованими. Психосоціальні механізми відображення, регуляції, комунікації, які найбільш інтенсивно розвиваються в динамічно змінюваних соціокультурних умовах (структури особистості, її свідомості і самосвідомості, навичок міжособистісної взаємодії і спілкування) потребують подальшого аналізу психосоціального розвитку як поняття інтегративного характеру з високим ступенем абстрагування, у змісті якого

відображується *кумуляція* складних процесів, які реалізують соціальний і психічний розвиток людини. Отже, вивчення проблеми потребує додаткового теоретичного та емпіричного опрацювання. Особливого значення вона набуває в контексті дослідження розвитку у підлітково-юнацькому віці, який є особливо чутливим до соціальних змін і конкретно-історичних обставин розвитку суспільства.

Взаємодія людини із соціальним середовищем потребує вивчення не розвитку особистості самої по собі, але становлення особистості, включеної в різні системи взаємовідносин та у процеси її активної діяльності. Отже, аналіз психосоціального розвитку передбачає вивчення специфіки змісту, механізмів і співвідношення зовнішньої і внутрішньої детермінації психосоціального розвитку особистості, ієрархічної системи співвідношення соціального – індивідуального, їх взаємозв'язків, особливостей розв'язання психосоціальних протиріч (дихотомій розвитку) у певних соціальних макро-, мезо-, мікроумовах розвитку тощо.

Теоретичний аналіз визначив архітектуру подальшого дослідження проблеми, зокрема, необхідність створення *системної концепції психосоціального розвитку* та визначення змісту поняття «психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці». Її розроблення здійснюється у нашому дослідженні шляхом аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення сформованих у цій галузі наукових традицій, концепцій та фактів як теоретичної основи подальших пошуків на основі інтерпретації методологічних дихотомій «індивідуальне – соціальне», «внутрішнє – зовнішнє», «детермінація – самодетермінація» у психології.

Як показав теоретичний аналіз, ідейний комплекс поняття «психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці» втілює діалектику соціального й індивідуального, об'єднує в собі різні аспекти буття та розвитку особистості, суспільства, культури, соціальних і екзистенціальних цінностей. Це дозволяє вважати психосоціальну проблематику довгочасною та стратегічною щодо подальшого розвитку психологічної науки [120; 348].

Це зумовлено тим, що в контексті зв'язку людини й суспільства основну проблематику філософських, соціологічних та психологічних досліджень розвитку можна визначити як психосоціальну. Це виявлення ідеального вектору в розвитку особистості, пошук оптимальної пропорції між індивідуальною свободою і залежністю від суспільства.

Ця проблема є відкритою, тобто такою, що має конкретно-історичну природу. Мірою розвитку суспільства і людини змінюється сама постановка проблеми, змінюються підходи до її розв'язання. При цьому посилюється актуальність психологічного забезпечення збалансованого поєднання суспільної необхідності в колективно-нормативному типі особистості й індивідуальної потреби особистості в актуалізації творчих здібностей, становленні індивідуально-творчого суб'єкта. Очевидно, що жодна з цих ліній поодинокі, у відриві від іншої не дозволяє реконструювати логіку психосоціального розвитку людини в сучасному світі.

З іншого боку, у психології наявна суперечність між методологічною тезою про те, що джерело активності суб'єкта знаходиться в ньому самому, акцентуванні значущості внутрішньої самодетермінації розвитку суб'єкта та усталеним ставленням до особистості як до результату інтеріоризації суспільного досвіду. Увага сучасних дослідників зосереджується на феноменології суб'єкта часто поза системи норм і суспільної детермінації, або на соціалізації (соціально-психологічному розвитку) особистості поза врахуванням внутрішньої активності суб'єкта.

Психологічний феномен, що є предметом нашого дослідження *втілює зазначені суперечності*, оскільки належить до інтегративних властивостей розвитку людини. Зазначимо, що з цим пов'язаний величезний обсяг історико-філософського і психологічного матеріалу з проблеми, який обумовлює труднощі її інтерпретації. Єдине предметне поле індивідуального (особистості) та соціального зникає у множинності трактувань і визначень, які часто замкнені в окремих теоріях і тільки в них мають сенс.

Оскільки поняття психосоціального розвитку має інтегративний характер і присутнє на всіх трьох рівнях методологічного аналізу проблеми, стратегію нашого дослідження й інтерпретацію його результатів визначила загальнофілософська методологія (загальнофілософські закони та категорії) дослідження. Використання евристичних і прогностичних компонентів філософського осмислення психічних та соціальних процесів і явищ ми вважали необхідною умовою конкретно-наукового пізнання психосоціального розвитку як складного системного об'єкта.

Окрім основних категорій філософської методології, важливе значення для наукового дослідження має також використання її *загальних принципів*. Наше дослідження базується на низці методологічних принципів: принципі системності, детермінізму, суб'єкта, розвитку та активності особистості, окреслених та детально проаналізованих у [168; 281; 290; 338; 366; 400].

Методологічні принципи (от лат. *prīncipium* – початок, основа) визначають як найбільш загальні побудови психологічних пояснень [168]. Розвиток є системним об'єктом, тому поняття психосоціальний розвиток можливо розкрити на основі комплексу принципів – системності, розвитку, суб'єкта, активності, детермінізму, які утворюють загальнометодологічну систему, доповнюючи один одного (Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов).

У працях С. Л. Рубінштейна, К. В. Шорохової, М. Г. Ярошевського, О. М. Ткаченко проводиться думка, що основоположним принципом психології виступає *принцип детермінізму* [320; 321; 366; 475; 495]. Цей принцип орієнтує на пошуки чинників, причин, які зумовлюють сутність психосоціального розвитку, а також на передбачення, прогнозування і, особливо на пошуки шляхів до керування цим явищем у підлітково-юнацькому віці. Методологічними засадами вивчення детермінації психосоціального розвитку ми будемо уважати принцип внутрішнього опосередкування зовнішніх впливів (С. Л. Рубінштейн), положення про системність детермінації діяльності (Б. Ф. Ломов), про феномен подвійного

опосередкування психічних явищ (С. Д. Максименко), уявлення про системну організацію психічних процесів і функцій людини (Б. Г. Ананьєв), уявлення про детермінанти розвитку у працях Я. О. Пономарьова, Д. Б. Богоявленської, В. А. Роменця та ін.

Ураховуючи сутність психосоціального розвитку як системогенезу, *принцип системності*, згідно з яким будь-яке явище виникає і має своє іманентне здійснення в рамках цілісної системи зв'язків, є найбільш доцільною й необхідною логікою аналізу. Ідеї системного підходу до дослідження розвитку, розроблені у працях Б. Г. Ананьєва, Г. О. Балла, В. А. Барабанщикова, В. П. Кузьміна, Б. Ф. Ломова, О. М. Ткаченко, В. О. Семиченко стали методологічними і теоретичними засадами дослідження психосоціального розвитку.

Принцип системності розглядає онтогенез психіки як послідовний процес становлення її як складної системи [228, с. 26–27]. Дослідження «специфічної складності психічного розвитку як системи, яка містить в собі різні за походженням компоненти, різні типи розвитку і має різнорівневу, ієрархічну організацію» [206, с. 32], неможливо без застосування до його вивчення як загальнонаукової системної методології, так і конкретно-наукової логіки історичного і системного аналізу. Обґрунтування розвитку як складного, багатовимірного, багатоякісного, системно-організованого процесу, який має різні стадії, періоди, етапи, фази, сторони, рівні (більш докладно про це [422; 466]) сприяло усвідомленню зв'язку структурованого на етапи розвитку з рівневою будовою психіки [294]. Поняття «організація процесу розвитку» витлумачується як форма розвитку, як його самодетермінація, охоплює закони і структури розвитку і виступає у вигляді механізму і циклу розвитку [485]. Сукупність проаналізованих методологічних імперативів [148, с. 375–376] ми розглядаємо як «алгоритм» системного дослідження психосоціального розвитку як системного об'єкта.

Принцип розвитку відображає сучасний погляд на проблему системності у психології, показуючи, що категорія «розвитку необхідно

включається у визначення поняття системи ..., а розвиток, в свою чергу, розкривається як системно-цілісний процес» [48, с. 22]. Принцип розвитку – це якісне перетворення особистості, яке пов'язано зі зміною рівня її системності, із зростанням можливостей функціонування, з виявом власних особистісних ресурсів [400, с. 26]. Вікова психологія доповнює цей принцип вимогою розглядати процеси, які вивчаються, у системі трьох координат: *актогенезу, онтогенезу, соціогенезу*. Як зазначав Л. С. Виготський, «вивчати історично що-небудь означає вивчати у русі» [79]. Принцип розвитку дозволяє зрозуміти особистість «яка розвивається, послідовно проходить фази, періоди, епохи і ери становлення її істотних характеристик» [281, с. 22]. У нашій концепції принцип розвитку розглядається як підхід, на основі якого здійснюється аналіз послідовних і якісних системних змін психосоціального розвитку у процесі дорослішання.

Принцип суб'єктності пояснює свідоме прийняття себе у новій якості з метою оволодіння більш широкими можливостями функціонування. Це принцип авторства власного розвитку, невизначеності і унікальності шляхів розвитку психіки [338]. Однією з суттєвих характеристик суб'єкта є здатність людини відокремлювати себе із навколишнього світу, здатність до самоорганізації і саморозвитку, які і визначають інші його особливості – цілісність (або системність), автономність (або відносну свободу) тощо [59]. Суб'єкта відрізняє *рівень активності*, ступінь його самовизначення та інтегративності, при цьому останнє, що важливо в контексті нашої дослідницької позиції, визначається як *інтегрування* особистості як системи зі світом і утворення «інтерактивного простору» (між особистістю і дійсністю) [2].

Принцип активності, який тісно пов'язаний із принципом суб'єктності, пояснює здатність особистості як суб'єкта діяльності до свідомого використання нових ресурсів при досягненні людиною певного рівня розвитку. Активність особистості як суб'єкта діяльності пояснює наявність безлічі варіантів розв'язання життєвих проблеми та задач розвитку (які ми

інтерпретуємо як дихотомії психосоціального розвитку), які розглядаються саме як варіанти, способи реалізації задуму, досягнення мети. Завдяки активності особистість не «потрапляє в повну залежність від соціальних вимог і установок, а набуває нової здатності розв'язання соціально-психологічних суперечностей, нових способів співвіднесення себе з іншими людьми, затверджується у правильності своєї позиції, переконується у її адекватності життю» [6, с. 79].

У дослідженні проблеми психосоціального розвитку ключовим є також принцип *безперервності (континуальності) розвитку* (взаємозв'язок усіх етапів розвитку людини, саморозвиток системної організації психіки, генетико-середовищні координати психічних змін), принцип *антиципації* (іманентна властивість усіх психічних процесів у їх розвитку, підготовленість подальших стадій розвитку попередніми) [338] та принцип *епігенезу*, який є загальним системним принципом прогресивного розвитку, формування систем усе більш зростаючої складності з переходом до більш високих рівнів організації шляхом інтеграції попередніх способів організації з новими з подальшою їх модифікацією [400]. Принцип *соціально-історичної обумовленості психосоціального розвитку* складає методологічну і теоретичну основу нашого дослідження, передбачаючи вивчення особистості в конкретній історичній ситуації, тобто з урахуванням впливу конкретних економічних, соціальних, ідеологічних, культурних чинників, які утворюють специфічний історичний контекст розвитку особистості.

Поняття «психосоціального розвитку» неможливо розкрити без системи методологічних принципів, і в цьому сенсі принципи детермінізму, системності, розвитку і суб'єкта, взаємодоповнюють один одного й утворюють своєрідну *загальнометодологічну систему* його дослідження. Вони послідовно співвідносяться з конкретно-науковою методологією, тобто з тими науковими процедурами, які виокремлені в теорії пізнання, і в цьому дослідженні застосовуються для розв'язання завдань спеціальної галузі

дослідження – психосоціального розвитку у період підлітково-юнацького віку.

Отже, відповідно до положень про багаторівневий характер методології наукового дослідження та системогенез психосоціального розвитку [189, с. 36; 484, с. 40-44] проблема психосоціального розвитку в нашому дослідженні розглядається на трьох рівнях:

- рівні методологічного аналізу проблеми (рівень філософської методології) (розділи 1, 3);
- рівні загальнопсихологічних принципів і форм дослідження (конкретно-наукової методології) (розділи 2, 3);
- рівень методів та методик дослідження (розділи 4, 5).

Ураховуючи неоднозначність проблеми психосоціального розвитку, яка містить і проблему визначення, і проблему єдності теоретичної та практичної частин предмета дослідження, ми прагнули застосовувати два види проблематизації – реконструктивну (спрямовану на постановку, «утримання» проблеми) і конструктивну (спрямовану на осмислення можливих варіантів розв’язання проблеми).

У методологічній концептуалізації феномену психосоціального розвитку й побудові його інтегративної моделі ми виокремлюємо такі основні компоненти:

1) вихідна емпірична основа теорії, до якої входить безліч зафіксованих в окресленій проблемній області фактів, які чекають своєї теоретичної інтерпретації, упорядкування емпіричного матеріалу в контексті проблеми психосоціального розвитку як інтегративного феномену;

2) висхідна теоретична основа теорії, тобто множина припущень, постулатів, аксіом, загальних законів і принципів концепції психосоціального розвитку в цілому та психосоціальної проблеми як її методологічної основи;

3) логіка теорії – множина правил логічного висновку і доказу;

4) сукупність виведених у теорії наслідків тверджень, умов з їх доказами (у тому числі операціоналізованими результатами емпіричних досліджень).

Останнє є найбільшою за обсягом частиною теорії психосоціального розвитку, яка складає її основний зміст. Її загальна логіка за типом може бути віднесеною до описових теорій, яка безпосередньо описує певну групу об'єктів, тому основна задача полягає в упорядкуванні фактів, які до неї відносяться.

Дотримання принципу єдності методології, теорії й експерименту було ключовим і визначило *стратегію дослідження*. Отже, загальні закони, що сформульовані у представленій концепції є передусім генералізацією, узагальненням емпіричного матеріалу на основі реалізації раціонально – емпіричної стратегії. Виходячи з цього, системна стратегія вивчення психосоціального розвитку конкретизувалася нами при побудові таких підстратегій:

а) *історико-психологічної*, метою якої було вивчення історії проблеми психосоціального розвитку у психології; аналіз сутності в підлітково-юнацького віку як соціокультурно зумовленої форми психосоціального розвитку та носія культуротворчої функції у розвитку суспільства;

б) *системно-методологічної*, що передбачало визначення методологічних засад, принципів, обґрунтування необхідності трансформації методологічних позицій щодо інтерпретації сутності психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці як інтегративного поняття;

в) *концептуально-теоретичної*, що передбачало реалізацію конкретно-наукової методології дослідження психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: науковий аналіз проблеми (функціональний, структурний, генетичний), побудову концептуальної моделі психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці; визначення його компонентів і властивостей, детермінованих відповідно соціально-історичним контекстом, ситуацією, груповою взаємодією, діяльністю;

г) *процедурно-методичної*, метою якої було обґрунтування методології емпіричної раціоналізації, розробка і пошук валідних та адекватних методичних прийомів діагностики структури та змісту психосоціального розвитку, створення та валідизація авторського тест-опитувальника як інструменту верифікації теоретичної моделі психосоціального розвитку;

д) *експериментально-дослідницької*, що передбачало планування та проведення циклу діагностичних та експериментальних процедур на основі використання генетико-моделюючого методу; узагальнення й інтерпретацію емпіричних результатів; аналіз виявлених закономірностей та типів психосоціального розвитку різних груп підлітків та юнаків; реалізацію корекційно-розвивальних впливів щодо неконструктивних моделей психосоціального розвитку;

є) *інформаційно-практичної*, тобто застосування результатів проведеного експерименту, популяризації та впровадження інформації про отримані результати в систему середніх, професійно-технічних та вищих освітніх закладів для психологічного забезпечення розв'язання конкретних практичних задач з метою гармонізації психосоціального розвитку молоді, профілактики та корекції неконструктивних типів психосоціального розвитку в період підлітково-юнацького віку.

У процесі взаємопов'язаної реалізації цих підстратегій вони складали різні *рівні та етапи* системно-психологічного дослідження психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: від теоретико-методологічного вивчення його основ (на перших трьох рівнях – 1-3 розділи роботи) до втілення в експерименті та прикладних розробках (на останніх трьох рівнях – розділи 4-5). Як висновок, вимога повноти теорії психосоціального розвитку та її несуперечливості забезпечується побудовою системи всіх утворюючих її підкласів. Застосування подібного засобу побудови якісної теорії дозволить виявити і пояснити суперечності, слабкі місця у сучасному стані психології психосоціального розвитку, виявити необхідні педагогічні заходи, тощо.

Отже, дослідження психосоціального розвитку полягало у методологічному забезпеченні й конкретному здійсненні системної стратегії дослідження, спрямованої на теоретичне визначення його сутності та структури, експериментальне вивчення компонентів, механізмів та детермінант, на прикладне з'ясування умов гармонізації та оптимізації психосоціального розвитку в період підлітково-юнацького віку 12–20 р.р.

У роботі ми розглядаємо ті аспекти реалізації системно-методологічної та концептуально-теоретичної підстратегій, які стосуються онтологічного, феноменологічного й діяльнісного вимірів психосоціального розвитку особистості та можуть бути адекватно представленими на основі *системного підходу* до проблеми розвитку. Поряд із сепарацією, виокремленням, деталізацією різних ліній та процесів розвитку особистості в соціумі має бути побудована їх інтегративна модель як спосіб пояснення нерозривного взаємозв'язку різних іпостасей людини у сучасному світі. На наш погляд, цьому завданню відповідає інтерпретація поняття психосоціального розвитку як синтезу категорій особистості й суб'єкта (внутрішнього – зовнішнього, особистісної та соціальної ідентичності, соціального та індивідуального), яке з найбільшою повнотою охоплює зовнішні і внутрішні, сутнісні і динамічні, об'єктивні і феноменологічні, свідомі і несвідомі умови становлення і властивості розвитку як системно-інтегративного процесу.

Це поняття втілює тенденцію до інтеграції соціальної психології і психології розвитку, яка зумовлена як об'єктивними потребами суспільства, так і внутрішньою логікою розвитку наукового пізнання. Це дозволяє вважати психосоціальну проблематику стратегічною щодо подальшого розвитку психологічної науки [120; 348]. Найбільш суттєві ускладнення у її розвитку – це недостатня розробленість методологічної бази, яка б дозволяла повною мірою інтегрувати вивчення особистості та суспільства як взаємодіючих суб'єктів у межах єдиного полідисциплінарного, системно-інтегративного підходу. Створення концепції психосоціального розвитку відповідає сучасним викликам науки та практики і має надати відповідь на

питання про генезу, закономірності й механізми психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці на різних рівнях, у різних умовах, на різних етапах розвитку.

Висновки до першого розділу

Історія питання є ключем до його теорії. Тому в даному розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми психосоціального розвитку, критичний огляд методологічних засад та концепцій, у яких вона була представленою у психології.

Зіставлення розуміння проблеми психосоціального розвитку у філософії (акцидентальний і аксіологічний підходи) та психології (психоаналітичні теорії, західні дослідження ідентичності, теорії соціального наuczіння, радянська психологія, гуманістична психологія тощо) дозволило визначити її зміст та напрямки подальшого аналізу. Як з точки зору багатого минулого, так і з позицій своєї короткої історії, вона незмінно виявлялася тим «лакмусовим папірцем», який визначає найсуттєвіші концептуальні розходження основних напрямків психології у розумінні структури, генези, функціонування індивідуального – соціального, детермінації – самодетермінації, зовнішнього – внутрішнього у самосвідомості, ціннісній системі і чинниках розвитку.

Зміст психосоціального розвитку як дихотомії зовнішнього – внутрішнього та детермінації – самодетермінації розглядається у таких аспектах як-от: зовнішнє – внутрішнє у структурі особистості та її самосвідомості, у співвідношенні детермінації – самодетермінації у системі соціопсихічного рівня детермінації та регуляції поведінки, зовнішнє – внутрішнє в контексті особливостей генезису утворень ціннісно-мотиваційної сфери. Особливості смислових значень дихотомії індивідуального – соціального у змісті психосоціального розвитку концентруються навколо співвідношення соціального детермінізму та

спонтанності розвитку, внутрішньо- (інтра-) та міжособистісних (інтерперсональних) відносин, співвідношення особистості та групи (суспільства), соціальної та особистісної ідентичності, співвідношення індивідуального та соціального досвіду тощо.

Визначення поняття психосоціального розвитку реалізовано шляхом сходження від абстрактного до конкретного (методологічна рефлексія психосоціального підходу та психосоціальних моделей, пошук всіх можливих проєкцій психосоціальної проблеми на категорію «розвиток»), а також шляхом диференціації його змісту, окреслення кола феноменів та конкретно-спеціальних понять, які складають його зміст. У ході дослідження з'ясовано, що категорія «психосоціальний розвиток» пронизує методологічний, конкретно-науковий та практичний (корекція та допомога) рівні розвитку і пізнання людини у трансформаційному світі та потребує системного аналізу. Воно належить до тих інтегративних властивостей розвитку, природа яких на сучасному етапі є недостатньо чітко визначеною, що зумовлено недостатнім рівнем розроблення метапсихології у цілому. Хоча його зміст обговорюється в достатньо великій кількості праць, для його дефініції досі не запропоновано операціоналізованого визначення.

У розділі представлено методологічні засади дослідження психосоціального розвитку: базові методологічні принципи, основні компоненти, рівні, загальна стратегія та підстратегії. Відповідно до положень про системогенез психосоціального розвитку стратегія його дослідження розглядається як єдність *трьох рівнів*: рівня методологічного аналізу проблеми (рівень філософської методології), рівня загально психологічних принципів і форм дослідження (конкретно-наукової методології) та рівня методів дослідження. Принципи системності, детермінізму, розвитку та суб'єкта (активності) утворюють своєрідну загальнометодологічну систему дослідження психосоціального розвитку у період підлітково-юнацького віку.

Основні результати першого розділу опубліковано в роботах [425; 427; 433; 438; 450; 453; 462; 463; 465; 466].

РОЗДІЛ 2. ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКИЙ ВІК ЯК ПСИХОСОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН І НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз концепцій психічного розвитку в онтогенезі, окреслено специфіку підлітково-юнацького віку (отроцтва), його місце у періодизаціях розвитку і сутність як категорії вікової психології, вікового періоду, соціально-вікової групи. Розглянуто проблему соціально-історичної сконструйованості отроцтва як вікового періоду і особливості становлення нового типу отроцтва ХХІ ст. як носія культуротворчої функції у розвитку людства.

2.1. Аналіз теоретичних схем і концепцій вікового розвитку у психології

У дослідженні проблеми психосоціального розвитку ми виходимо з традиційних для вітчизняної психології уявлень про безперервність онтогенезу, вважаючи, що розвиток людини здійснюється протягом усього життєвого шляху, що онтогенез складається з певних етапів, між етапами існують перехідні періоди, а розвиток – процес закономірний і взаємозумовлений системою внутрішніх і зовнішніх, суб'єктивних та об'єктивних чинників.

Розвиток є однією з атрибутивних властивостей людини. Ідею розвитку можна віднести до так званих «універсалій» культури, її найбільш фундаментальних засад і цінностей, до найбільш загальних розумових форм, властивих науковому пізнанню [135; 182; 234]. Особливого значення проблема розвитку набула у психології, що зумовлює постійну методологічну рефлексію психологів, спрямовану на подальший аналіз категорії розвитку і принципу розвитку у психології (Б.Г. Ананьєв, О.В. Запорожець, Г. О. Балл, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Б. Ф. Ломов).

Складність розуміння феномену розвитку у психології пов'язана з тим, що розвиток виступає і як предмет вивчення, і як базова категорія, і як

пояснювальний принцип. Збірник «Принцип розвитку у психології» [294], який підсумував його розуміння у психології кінця 70-х років XX ст. вже не може розглядатися як репрезентативний з позицій новітніх досягнень у віковій психології та інших суміжних із нею галузях. У сучасній психології спостерігаються суттєві зміни розуміння принципу розвитку, зростає інтерес до самоспричинення (самодетермінації) особою своєї поведінки, змінюються акценти і пріоритети, виникають нові області досліджень тощо.

Як уважає М. Л. Смульсон, основними причинами сучасного звернення до проблеми розвитку є активне поширення постнекласичних методологічних підходів; збільшення уваги до внутрішніх аспектів розвитку і саморозвитку; акцент на індивідуальній траєкторії розвитку, авторстві власного життя; зміна форм соціалізації тощо [350]. З. С. Карпенко слушно зазначає, що сучасний стан виховної практики формує запит на оновлення й осучаснення методологічних основ вікової психології, тісно пов'язаних із загальнопсихологічним контекстом [146].

Зазвичай категорія «розвиток» використовується для позначення загального, парадигмального підходу до аналізу наукової проблеми, який позначає зміни, пов'язані з перетворенням у внутрішній будові об'єкта, його структури, перехід від структури однієї якості до іншої. У широкому сенсі розвиток – безповоротна, спрямована, закономірна зміна матеріальних і ідеальних об'єктів. У філософській енциклопедії [175] категорія «розвиток» визначається як власне «розгортання» досі «згорнутого», виявлення речей, частин, станів, властивостей, стосунків, які вже були підготовлені, але не були доступні сприйняттю. З філософських позицій розвиток можливий лише за умови наявності в системі змін, які детермінуються її власними структурами [176; 205; 234; 485]. Процес психічного розвитку розгортається через суперечливу єдність самозумовленості і зовнішньої зумовленості, як взаємодія внутрішнього і зовнішнього, цілої системи різноякісних типів детермінант [135; 204]. Є. Г. Юдін визначає розвиток як *незворотну, спрямовану, закономірну* зміну матеріальних та ідеальних об'єктів [484].

У психологічних словниках «розвиток» – це незворотне змінення системи, спричинене розв’язанням її внутрішніх суперечностей, послідовні (що прогресують або регресують), закономірні і незворотні кількісні і якісні зміни психіки у часі. Розвиток психіки характеризується безповоротним характером змін, спрямованістю (тобто здатністю до накопичення змін, «надбудови» нових змін над передуючими) і їх закономірним характером [294; 300, с. 67]; при цьому старі структури входять в нові, змінюються і реорганізуються [301, с. 68]. Діалектичні уявлення про процес розвитку описують його як внутрішньо детермінований, цілеспрямований, динамічний процес, де «плавні», еволюційні періоди змінюються «стрибками», «перервами поступовості» [80]. Більшість психологів визнає, що розвиток є основним способом існування особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн, С.Д. Максименко, О. М. Леонтьєв та ін.).

У психології сформовано більш-менш усталені уявлення про:

- *форми розвитку* (еволюція або революція); *спрямованість* розвитку (прогрес, регрес та розвиток в межах одного рівня організації);
- загальні і фундаментальні *закономірності* розвитку (детермінованість, гетерохронність, наступність, диференціація-інтеграція, макро- і мікророзвиток, поєднання процесів еволюції та інволюції, циклічність; сензитивність і кризовий *характер*;
- *характеристики розвитку* (незворотність, закономірність, спрямованість тощо); *детермінанти* розвитку (поняття суперечностей як рушійних сил розвитку, діалектика зовнішніх і внутрішніх, міжсистемних і внутрішньо системних протиріч, зв’язок інтраіндивідуальної і інтраіндивідуальної структур тощо);
- *критерії* розвитку (структурні, змістовні, функціональні, системні, енергетичні); *сфери* розвитку (згідно з Г. Крайг: фізичній, когнітивний, психосоціальний розвиток, за; А. В. Петровським: розвиток психіки та розвиток особистості, у багатьох інших варіаціях: соціальний, моральний,

особистісний, психосексуальний, пізнавальний, емоційний тощо); *рівні* розвитку (рівень актуального та ближнього розвитку; філогенетичний, етноісторичний і онтогенетичний рівні); *причинну зумовленість* розвитку (згідно В. Слободчикова: становлення, формування, перетворення);

– *процеси* розвитку (індивідуалізація, персоналізація, соціалізація, адаптація); *механізми* розвитку (інтерналізація, ідентифікація, захисні механізми, асиміляція і акомодация, ідентифікація і відчуження, інтерналізація й екстерналізація, механізм диференціації й інтеграції; адаптаційний механізм; біфуркаційний механізм);

– *види* розвитку (соціогенез, онтогенез, актуалгенез, історіогенез, філогенез; функціональний та стадіальний або віковий розвиток [120]) тощо); *типи* розвитку (за Л. С. Виготським: нормативний, обдарований, дефективний, примітивний, літичний, критичний, преформований, еволюційний, революційний, інструментальний розвиток тощо [78; 79; 80]) (докладніше про це [418; 422]).

Принцип розвитку стверджує, що психіка постійно змінюється, розвивається, тому основим способом її вивчення є дослідження закономірностей цього генезису, його видів і стадій. За С. Л. Рубінштейном, сутність психічного розвитку полягає в розвитку нових форм дієвого і пізнавального відображення дійсності, зростанні цілісності, інтегрованості його психологічної організації [320]. Сутність розвитку визначають його ознаки (рисни, характеристики) [23; 78; 79; 214; 290; 294; 326]: диференційованість розвитку, наступність між етапами, цілісність; завершеність, результативність; структурність, біфуркація, відсутність жорсткої віднесеності до еталону, поступальна спрямованість, незворотність, дискретність (стрибкоподібність, стадіальність, перервність), інтегрованість.

У вітчизняних теоріях онтогенезу, які базуються переважно на культурно-історичній парадигмі, уявлення про розвиток як діалектичний процес імпліцитно містить уявлення про стрибки, революційні зрушення, кризи. У розгорнутій логіці поняття «криза» є по суті похідним від поняття

«розвиток». Загальним контекстом дослідження вікових криз є уявлення про розвиток в онтогенезі, конкретизоване в різних періодизаціях психічного розвитку. Залежно від вихідних теоретичних уявлень онтогенез розглядається як суто індивідуальна траєкторія (або тип траєкторій), або як безперервна послідовність мікрозмін або, навпаки, як послідовність стійких і обмежених стадій, у принципі єдиних для всіх представників певної культури.

Зазначимо, що формування *психологічних концепцій* у ХХ ст. було тісно пов'язано з багаточисельними спробами створення загальних і локальних теорій розвитку психіки як в онтогенезі, так і філогенезі. Більш того, будь-яка психологічна концепція, у кінцевому рахунку, тією чи іншою мірою виявлялася пов'язаною з проблемою розвитку, з тими чи іншими трактовками психогенезу. Таке положення справ пояснюється надзвичайною складністю і «практико орієнтованим» навантаженням розглядуваної галузі.

Відсутність єдиної інтегрованої концепції психічного розвитку є поживним середовищем для невпинної боротьби представників різних підходів, теорій і концепцій. Аналіз розвитку відбувається з абсолютно різних теоретичних платформ на тлі вражаючої багатоманітності психологічних теорій розвитку «середнього рівня», поєднання яких у несуперечливу теоретичну систему реально видається неможливим. Як підкреслює Д. І. Фельдштейн, «...у психології проблема розвитку об'єктивно виступає як кардинальна» [384].

В основних психологічних напрямках ХХ ст. було сформульовано різне розуміння сутності психічного розвитку. В узагальнюючих тематичних оглядах П.А. М'ясоїда та О.О. Мітькіна [240; 251] зазначається, що психологія розвитку володіє практично неосяжним емпіричним матеріалом, що стає суттєвою загрозою для подальшого її утілення теорій психічного розвитку. «П. Бакстер склав 37 присвячених їй «рефератів рефератів», у яких охарактеризував енциклопедії і багатотомні довідники, огляди тисяч статей і монографій [251].

В останньому (третьому) виданні книги У. Крейна (Craign V., 1992) проаналізовано 16 провідних теорій психічного розвитку ХХ ст.: теорія дозрівання А. Гезелла, етнологічна теорія в варіантах К. Лоренца, Н. Тинбергена, Дж. Боулбі, психолого-педагогічна теорія М. Монтессорі, організаційна теорія Г. Вернера, теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже, теорія морального розвитку Л. Колберга, умовно-рефлекторна теорія (І. Павлов, Дж. Уотсон, Б. Скіннер), теорія соціального наuczіння А. Бандури, культурно-історична теорія Л. С. Виготського, психоаналітична теорія З. Фрейда, стадіальна теорія Е. Еріксона, теорія аутизму Б. Беттельгейма, теорія розвитку дитячого досвіду Е. Шехтеля, теорія підліткового періоду К. Юнга, теорія лінгвістичного розвитку М. Хомського, теорія розвитку в гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс) і гештальтпсихології (К. Коффка, М. Вертгеймер), теорія динамічних систем П. Гріта.

У своєму узагальнюючому огляді теорій психічного розвитку О. О. Мітькін [240 с. 3–11] до вищеназваних у книзі У. Крейна (Л. С. Виготський та І. В. Павлов) вважає необхідним додати діяльнісний підхід до розвитку (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), теорії Г. Я. Гальперіна і П. К. Анохіна. Автор наголошує, що будь-яка психологічна концепція в кінцевому рахунку виявляється пов'язаною з з тими чи іншими трактовками психогенезу.

До перерахованих в огляді У. Крейна і О. О. Мітькіна західних концепцій розвитку особистості можна додати *дві групи* теорій розвитку особистості, представлених Д. О. Леонтьєвим у передмові до відомого підручника «Теорії особистості» [193]: 1) різні версії теорій екзистенційної психології особистості, представлені аналізом буттєвості Л. Бінсвангера і М. Босса, логотерапією В. Франкла, теорією особистості Р. Мея та екзистенційною персонологією С. Мадді; 2) група соціограматичних теорій, найбільш відомими з яких є етогенетичний підхід Р. Харре (Нагге, 1979; 1983) і соціальна екологія Дж. Шоттера (Shotter, 1975; 1984). Аналіз західних й вітчизняних монографій дозволяє поширити наявний перелік за рахунок

концепцій розвитку особистості Д. Левінсон, Р. Шпіца, організмичної теорії особистості (К. Гольдштейн, А. Ангял), теорії розвитку творчої особистості (Г. С. Альтшуллер), концепції розвитку особистості С. Д. Максименка [214, 216-217].

Кількість розроблених на сучасному етапі теорій розвитку унеможлиблює навіть стислий аналіз їх змісту, натомість вимагає зосередитися на найбільш суттєвих проблемах і тенденціях трансформації поглядів на розвиток у XX – XXI ст. як теоретико-методологічної основи дослідження психосоціального розвитку. Цю можливість надає аналіз та зіставлення теорій розвитку на основі чітких *критеріїв їх систематизації*.

Найчастіше як критерії віднесення теорії, концепції або ідеї до певної методологічної парадигми розуміється те, як визначаються базові потреби особистості; джерела і форми її розвитку, а також умови ефективного розвитку особистості [44]. Генетичні інтерпретації різних авторів суттєво залежать від відповіді на три питання: що, коли і як розвивається [344], якими є чинники (природа чи виховання), характер (безперервність чи стрибкоподібність) та природа (організм чи механізм) об'єкта розвитку [173, с. 62]; чинники, джерела, форми, рушійні сили психічного розвитку [259].

Ті чи інші трактовки психогенезу також пов'язані з такими критеріями: характер головних джерел розвитку особистості (набутий чи вроджений); найбільш важливий для розвитку та формування особистості період; співвідношення у структурі особистості свідомих (раціональних) або несвідомих (ірраціональних) процесів; наявність у людини свободи волі та ступінь її контролю над своєю поведінкою; суб'єктивність – об'єктивність особистого (внутрішнього) світу людини і відповідно можливість його вивчення за допомогою об'єктивних методів [407, с. 273]. З відповіддю на ці суперечливі питання пов'язаний принципово різний характер методологій тих напрямків психології, у яких створювалися провідні теорії розвитку XX ст. Власне історія психології є історією боротьби прихильників різних відповідей на ці питання.

Аналіз теоретичних схем та концепцій психічного розвитку показує обмеженість, неповноту і «локальність» концепцій психічного розвитку ХХ ст., їх увагу до окремих аспектів розвитку, досліджуваних періодів тощо. Наприклад, З. Фройд зосередив увагу на психосексуальному розвитку, Колберг – моральному, Ш. Бюллер – на розвитку мотиваційно-цілових структур, Ж. П'яже – когнітивних, Р. Гоулд – рефлексивних, Д. Левінсон – структур практичної взаємодії людини і світу тощо. Різним є і віковий діапазон тих періодів розвитку особистості, які є основою періодизації: від народження до ранньої юності (наприклад, З. Фройд, Ж. П'яже, Л. С. Виготський, А. В. Петровський, Д. Б. Ельконін) або протягом життя людини (Ш. Бюллер, Д. Левінсон, Е. Еріксон).

Незбалансованість і неповнота теорій розвитку пов'язана і з тим, що вони зазвичай будуються на обмеженому обсязі базових понять. Так, порівнюючи теорії Е. Еріксона та Д. Ельконіна, автори [345] зазначають, що теорія Е. Еріксона не надає підстав для проектування освітнього простору та позитивного розв'язання кризи кожного віку, а теорії Д. Ельконіна притаманний надто великий розрив між провідною діяльністю та фактичним рівнем психічного розвитку в тому чи іншому віці. Саме неповнота провідних теорій розвитку зумовила, на думку В. І. Слободчикова, спроби створення принципово еkleктичних теорій, які становили своєрідну мозаїку з часткових теорій розвитку окремих психічних реалій (Г. Дюпон, К. Кітченер, Л. Кольберг, Ж. Піаже, Р. Селман) або механічне поєднання вже досліджених сторін психічного (Д. Ловінгер та ін.).

Л. Ф. Обухова співставила, яким чином в світі психоаналізу, теорій соціального навчання, теорії Ж. Піаже і в школі Л. С. Виготського представлені традиційні проблеми психології розвитку: чинники, джерела, форми, рушійні сили психічного розвитку. Вона підкреслює наявність принципової різниці ними. Остання, на думку Л. Ф. Обухової, відрізняється при поясненні всіх без винятку параметрів психічного розвитку [259].

П. А. М'ясоїд проаналізував теорії психічного розвитку в контексті специфічності і своєрідності детермінант розвитку організму, індивіду й особистості як предмета дослідження [209]. В межах метатеоретичної схеми В. І. Слободчикова і С. Ісаєва сукупність всіх розроблених парадигмальних засад про природу розвитку проаналізовано як перехід від детерміністських концепцій розвитку до індетерміністських, в світі яких розвиток постає «спонтанним» процесом [172], «саморозвитком» [346].

Крім цього, теорії розвитку суттєво відрізняються тим, до якого напрямку дослідження розвитку їх можна віднести: побудова *узагальненої картини розвитку* психіки в онтогенезі (характеристика вікових стадій, закономірностей і механізмів нормативного розвитку) чи дослідження різних особистісних або індивідуально-типологічних особливостей, характерних для дітей *певного віку*. О. Л. Венгер зазначає, що узагальнена картина розвитку психіки є або усередненою, або нормативно-проектною, або ж займає проміжне положення між цими двома варіантами [72].

Типовим прикладом нормативно-проектного підходу є концепція навчальної діяльності молодшого школяра, розвинена Д. Б. Ельконіним та В. В. Давидовим [99; 481], концепція суспільно-корисної діяльності Д.І. Фельдштейна тощо. Найбільш відомі концепції психічного розвитку побудовані на основі теоретичної (нормативної) лінії розвитку, на який накладається емпіричний матеріал (теорія Ж. Піаже, епігенетична теорія Е. Ериксона, культурно-історична теорія Л. С. Виготського, теорія діяльності О.М. Леонтьєва, генетико-психологічна теорія розвитку особистості С. Д. Максименка [72]).

Критерієм віднесення теорії, концепції до певної методологічної парадигми є також *характер розвитку*, який визначає його сутність з точки зору таких характеристик як стадіальність – процесуальність, безперервність – стадійність (М. Харріс, Дж. Баттерворт), безперервність – стрибкоподібність, змінюваність – незмінюваність (стійкість – нестійкість), превалювання кількісних чи якісних змін тощо.

Принциповим з цієї точки зору є поділ теорій розвитку на так звані *процесуальні – стадіальні* підходи. У *процесуальних теоріях* зміни різних когнітивних, психічних і особистісних структур розглядаються як відносно незалежні від соціальних та вікових впливів. Представники цього підходу розглядають розвиток у його цілісності і неподільності, не виділяючи в ньому окремих періодів або етапів (Г. Оллпорд, Ж. Кеттел, К. Роджерс, Г. Айзенк та ін.) [526; 535].

У стадіальних моделях розвиток людини представлений як послідовний ряд якісно різних вікових етапів або стадій [523; 565] (З. Фройд, Ж. П'яже, Ш. Бюллер, Е. Еріксон, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін та ін.). Тільки стосовно стадіальних моделей розвитку можна говорити про *поняття вік* [565], а отже, і поняття *криза*, оскільки вихідним для введення уявлення про кризу є поділ онтогенезу на окремі етапи.

У психологічних словниках [298-301; 306] «кризи вікові» розглядаються як перехідні етапи від одного вікового періоду в інший. Показово, що наявні два варіанти визначення кризи: 1) вікові кризи розглядаються як більш-менш виражений стан конфліктності, який не є неминучим, але може мати місце в психічному розвитку; 2) криза є нормативним процесом, необхідним для нормального, поступального ходу особистісного розвитку.

У вітчизняній психології визнається особлива роль нормативних критичних періодів в загальному психічному розвитку дитини як таких, що знаменують «діалектичний стрибок до нової якості» (Л. С. Виготський), «якісний зсув у розвитку» (О. М. Леонтьєв), «зламний етап онтогенетичного розвитку» (Л. І. Божович), «перебудову особистості» (С. Л. Рубінштейн). Засадами для такого розуміння логіки розвитку є визнання того, що розвиток є діалектичним процесом, у якому перехід від однієї стадії до іншої здійснюється еволюційним, а не революційним шляхом (Л. С. Виготський).

Накопичені у психолого-педагогічних дослідженнях дані переконливо свідчать про те, що особливості психічного розвитку у критичні періоди

суттєво відрізняються від особливостей розвитку у стабільні періоди (Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, М. І. Лісіна, Д. І. Фельдштейн, К. Н. Поліванова, Л. І. Бершедова). Аналіз вікових криз як феномену та наукової проблеми (більш докладно див. [433]) показав, що у психології розроблено дві принципові позиції щодо розуміння критичного віку:

1. Визнання кризи *необхідним моментом розвитку*, коли відбуваються протилежні, але єдині у своїй основі перетворення: виникнення якісно нового і виникнення нової ситуації розвитку ([79; 481]).

2. Визнання необхідності якісних перетворень у змінах провідної діяльності і переходу до нової системи відносин. При цьому наголос робиться *на зовнішніх умовах*, соціальних (передусім, педагогічних), а не на психологічних механізмах розвитку ([52; 190; 198]).

У сучасній психології співіснують різні оцінки цих розбіжностей. Л. І. Бершедова, наприклад, вважає, що за цими поглядами лежать скоріше термінологічні уподобання авторів, ніж суттєві теоретичні розбіжності [45]. К. М. Поліванова вважає, що кардинальна розбіжність позицій полягає у визнанні або невизнанні необхідності відмирання старого у розвитку [289, с. 278]. Нам близька позиція двох авторів:

1) Т. А. Гаврилової [81], яка справжньою альтернативою кризовому дорослішанню вважає не безконфліктне дорослішання, а тип *конструктивного дорослішання*, який характеризується наявністю не тільки достатньо виражених протиріч, але підготовлених всім ходом попереднього розвитку *можливостей їх розв'язання*, що призводить до найбільш повної реалізації потенції перехідного періоду;

2) Е. Еріксона, який вважає, що криза – це *потенційний вибір* особистості, який здійснюється в процесі онтогенезу між сприятливими і несприятливими умовами навколишнього середовища. Поняття кризи в концепції Е. Еріксона – це пункт повороту, вибір між прогресом і регресом, інтеграцією й затримкою, *подолання внутрішнього протиріччя*, яке кожен раз призводить до підсилення почуття внутрішньої єдності.

Стадіальність розвитку як універсальна закономірність (стадії, етапи, вік, критичні та сенситивні періоди тощо) утілюється у *проблемі періодизації психічного розвитку*, питаннях змісту та об'єктивності її критеріїв, основних орієнтацій (когнітивістська, психодинамічна, епігенетична, моральна, соціально-психологічна) та засад (наприклад, вікові новоутворення і динаміка віку в теорії Л. С. Виготського). Основні питання, на яке прагне відповісти *стадіальна концепція*: якими є основні періоди розвитку, який період є найбільш важливим для розвитку та формування особистості, якою є діалектика переходу від одного періоду до іншого [407].

Принциповим є також поділ теорій розвитку з точки зору диспозиції «*статичність – динамічність*» і «*збереження – зміна*». У концепціях стадійності розвитку представлений позитивний полюс такого критерію систематизації як *характер змінюваності* людини. У цілому він звучить як відповідь на питання: до яких меж може змінюватися людина, як швидко це може відбуватися, скільки якісних змін може пережити особистість у своєму житті [44; 140; 407]. У найбільш загальному вигляді це відповідь на питання наскільки стійкою є особистість як соціально-психологічний феномен.

Безперервність чи стрибкоподібність [173; 289] – це аспект пояснення розвитку, пов'язаний з питанням епігенезу. Принциповим є питання як відбувається процес розвитку: безперервно (еволюційний розвиток, кількісні зміни, наприклад, у теоріях наочіння) чи стрибкоподібно (якісні зміни форм поведінки, наприклад, З. Фройд, Ж. П'яже наголошують на появі нових здібностей або форм поведінки). У вітчизняних концепціях ця проблема більш тісно пов'язана з проблемою наявності нормативних криз у розвитку.

На основі теоретико-методологічного аналізу категорії розвитку, теорій і концепцій психічного розвитку ми актуалізували потенціал основних положень проблеми розвитку як основи подальшої операціоналізації поняття «психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці». Трансформація й асиміляція цих знань збагачує процес теоретичного аналізу досліджуваного конструкту і визначає базові методологічні засади його моделювання.

2.2. Методологічний потенціал сучасних теоретико-методологічних підходів, парадим і тенденції у дослідженні розвитку

У сучасній віковій психології принципово нові аспекти проблеми вікового розвитку пов'язані з методологічною ситуацією у сучасній психології, яка за різними оцінками характеризується як «кризова», позапарадигмальна тощо [15; 103; 167; 349; 379; 488; 493]. Як основні симптоми кризи визначають: відсутність єдиної теоретичної платформи, універсальних критеріїв здобуття знань, розчленування цілісної особистості на окремі пізнавальні процеси [488], методологічний плюралізм (поліпарадигмальність), множинність інтерпретацій [167; 349; 382; 533] тощо.

У психології розвитку і віковій психології проблеми методологічної кризи мають свою специфіку, яка зумовлена кількома причинами:

1. Складність і *багатоплановість розвитку* як предмета дослідження, його якісна своєрідність порівняно як з іншими об'єктами психології.

2. *Накопичення* безмежної кількості *емпіричного матеріалу* про розвиток у різні вікові періоди, яку неможливо охопити і проаналізувати поза методологічних підходів; збільшення проблем, пов'язаних із необхідністю пояснення безлічі нових емпіричних даних, які традиційна теорія не в змозі розкласифікувати і «розкласти по полицях».

3. *Зниження інтересу* до фундаментальних теорій і концепцій психічного розвитку, «методологічний нігілізм» у співтоваристві психологів («методологічний перепочинок» [316, с. 22], атмосфера еkleктики і «методологічний пофигізм» [15, с. 82]).

4. Розрив між *теорією і практикою*, розщеплення психології на дві «соціодигми» (дослідницьку (теоретичну, академічну) і практичну (психотехнічну) психології) (див: [68]), наявність великої кількості концепцій (теорій) розвитку, основний недолік яких – недостатня віддача кожного з них, пов'язана з відривом теорії від активної й систематичної, а не епізодичної, експериментальної, психологічної практики [146].

5. *Відсутність єдиної психології розвитку*, «мозаїчність», надзвичайна різноманітність альтернативних шкіл, напрямків, учень, теорій розвитку, кожна з яких будується на обмеженому та специфічному для кожної з них обсязі базових понять.

Окрім цього психологічні теорії розвитку мають суттєві відмінності з точки зору структурних елементів (елементів теорії, базових понять) при їх різному психологічному наповненні, тобто відмінності у змісті базових категорій і постулатів, почасти явно не сформульованих і неформалізованих (цей критерій оцінки теорій розвитку запропоновано у [407]). Як справедливо зазначає М. Щербаков, «мови різних шкіл оперують взаємно-неперекладними поняттями» [478]. Це суттєво ускладнює й унеможлиблює створення єдиної інтегрованої теорії психічного розвитку, актуалізує питання можливості і доцільності її створення.

6. *Велика кількість альтернативних моделей* розуміння і вивчення розвитку психіки. У психології розвитку особливо гострим є протистояння методологічних парадигм: природничо-наукової (сцієнтистської, позитивістської) і гуманітарної, соціогенетичної та біогенетичної, структуралізму та функціоналізму, природничої і гуманістичної, які відстоюють різні моделі розвитку людини, різні підходи до його вивчення.

Розглянемо *нові тенденції* сучасного теоретико-методологічного дослідження розвитку, зважаючи на їх евристичний потенціал у дослідженні психосоціального розвитку як предмету нашого дослідження.

Тенденція 1. *Плюралізм теорій і ідея неефективності моністичного підходу.* Унаслідок складності людини як об'єкта дослідження універсальним методологічним постулатом стає постулат про неефективність моністичного підходу до інтерпретації особистості й експансії будь-якої однієї теорії у спробах пояснити її розвиток. Так, у роботах [173; 407] підкреслюється, що різні теорії пояснюють різні аспекти розвитку, кожна з них має свої позитивні чи негативні сторони. Така позиція, відома як еkleктизм, означає: 1) що необхідно залишатися відкритим до різних точок зору; 2) необхідно

розглядати положення, концепції та методи з різних позицій і не обов'язково не бути прихильником однієї єдиної теорії. Г. О. Балл пропонує не оцінювати еклектичність однозначно. «...Залежно від ситуації, у якій перебуває людина, *від етапу її розвитку*, від проблем, які виникають перед нею, може виявитися найбільш адекватним, найбільш корисним той чи інший з наявних у психології теоретичних підходів [35, с. 11]. Головна ідея, представлена у роботах українських [35] і російських [97; 227] психологів: слід визнавати цінність як природничо-наукової, так і гуманітарної методологічних традицій [35; 227].

Подібну думку висловлюють західні автори, які вважають, що потрібен інтегративний підхід, за якого дослідник обирає методи, які відповідають конкретній проблемі і конкретному рівню аналізу [140, с.22].

І. П. Маноха зазначає, що для сучасної психології актуальним і перспективним є синтезування наявних пояснювальних моделей, принципів, підходів (культурологічного, філософськи-орієнтованого і конкретно-наукового), яке може зумовити створення якісно *нових моделей розвитку* [224]. В. А. Янчук пропонує використовувати інтегративно-еклектичний підхід, методологічний фундамент якого складають поняття поліваріантності істини, онтологічного плюралізму, діалогіки і діатропіки та нові механізми розвитку психологічного знання [493]. Одним із прикладів еклектичного підходу є, наприклад, робота Дж. Баттерворт і М. Харріс, в якій концепції Ж. Піаже, Л. С. Виготського і Дж. Боулбі трактуються як такі, що доповнюють одна одну, що дозволяє авторам створити багатовимірну картину дитячого розвитку [97]). За розумінням неефективності моністичного підходу відкривається ідея цілісності людини, яка спонукає до інтеграції ізольованих наукових шкіл, напрямків, розроблених розрізнено принципів психологічного пізнання (розвитку, історизму, системності, детермінізму) [82, с. 226].

Тенденція 2. *Інтеграція та взаємопроникнення теоретичних ідей.* Методологічний плюралізм може певною мірою розглядатися як симптом

кризи психології (Є. Є. Соколова), однак поряд з цим посилюється тенденція до інтеграції психологічного знання (Т. Д. Марцинковська), засобами якої є різні підходи – міждисциплінарний, раціогуманістичний (Г. О. Балл), комунікативної раціональності (Ю. Хабермас; В. О. Мазілов), аксіологічний (З. С. Карпенко), генетичний (С. Д. Максименко), інтегративної психології (К. Уілбер; В. Козлов), мережевої організації знання (М. С. Гусельцева; Т. В. Зеленкова) та ін.

Історія науки все більше конструюється не за моделлю «конфлікту» або «боротьби» напрямків, а на принципах «взаємодопомоги» (П. А. Кропоткін). Для психології характерною є тенденція до інтеграції теоретичних ідей, розв'язання суперечностей між різними підходами, побудова теорій, які описують системні взаємозв'язки між різними парадигмами розвитку особистості [29]. Г. О. Балл зазначає, що гуманістичні принципи конструктивної діалогічної взаємодії мають у психологічній царині поширюватися на відносини між методологічними підходами, науковими й науково-практичними напрямками [35], що, на нашу думку, може бути найбільш адекватно реалізовано в межах інтегративного психосоціального підходу.

Тенденція 3. *Створення метатеоретичних схем у психології розвитку.* Еволюція психологічної думки рухається лінією все більш глибокого осмислення й обговорення можливості системної інтеграції різних концептуальних позицій [240]. Наприклад, узагальнюючи теорії розвитку, П. А. М'ясоїд зазначає, що індивідна лінія розвитку представлена теоріями соціального навчіння, школою Л. С. Виготського, особистісна – варіантами гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), теоріями особистості Ф. Олпорта, В. Штерна. Автор вважає, що в межах його метатеоретичної схеми знімається протиставлення природничо-наукової і гуманітарної парадигм [251].

Створюючи свою метатеоретичну схему розвитку, В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв також вийшли за межі аналізу «біо – соціо» та поклали в основу

свої аналітичної моделі широкі парадигмальні настанови [344]: натуралізм (понятійні зв'язки у межах системи «людина – природа»), соціоморфізм («людина – суспільство»), культуризм («людина – культура»), гносеологізм («суб'єкт – об'єкт»), теологізм («людина – Божество») [171; 344].

Однією з спроб створення метаконцепцій у західній психології є «біопсихосоціальна модель всевікового розвитку людини» Дж. Дейсі і Дж. Траверс (1998), у якій теорії З. Фрейда і Ж. Піаже, наприклад, охарактеризовані авторами як *біопсихосоціальні*, Л. С. Виготського і Е. Еріксона – як *біопсихосоціальні*, Б. Скіннера і А. Бандури – як *біопсихосоціальні*.

Тенденція 4. *Постмодернізм та постнекласичне прочитання ідеї розвитку.* Характерною ознакою стає визнання «багатоманітності інтерпретацій», амбівалентності та незавершеності *розвитку як цінності*. Вік у постнекласичній парадигмі стає все більш умовним поняттям, втрачаючи лінійну поступальність. Він уже не є єдиною векторною, послідовною траєкторією, оскільки розвитку особистості притаманні чисельні розгалуження актуальних і потенційних смислів, прихованих, нереалізованих можливостей, варіативність становлення різних підструктур, притаманний життєвому шляху власний креативний потенціал, який не підпорядковується примусовій зовнішній каузальності. Багатоплановість, багатоваріативність і мультилінійний характер вікового розвитку зумовлений принциповою незавершеністю: сутність людини не може бути визначена повністю, її потенціал безмежний, а розвиток багато у чому є спонтанним.

Постнекласичне прочитання ідеї розвитку акцентує увагу на врахуванні співвідношення потенційного та актуального, нереалізованих можливостей, виявлення наявної стадії у зіставленні з ідеалом, з перспективою, а не зіставлення послідовності стадій тощо. Використання цих ідей дозволяє з постнекласичних позицій трактувати варіативність психосоціального розвитку, виявляти його типологічність у контексті найбільш значущих критеріїв, проблемних моментів тощо.

Тенденція 5. *Міждисциплінарний характер дослідження розвитку.*

Феномен психіки та її розвитку за своєю об'єктивною природою передбачає міждисциплінарність його вивчення [96; 226]. На думку Т. Д. Марцинковської, «у міждисциплінарній, і ширше, у міжкультурній взаємодії може бути сформоване нове розуміння людини в системі багатовимірних взаємовідносин, які вона створює в процесі життя» [226, с.69]. М. С. Гусельцева наголошує, що в методології сучасних досліджень спостерігається постнекласична тенденція розмивання дисциплінарних меж і перехід до проблемно-орієнтованого дослідження [96]. Цілком зрозуміло, що різностороннього міждисциплінарного дослідження потребують більшість сучасних проблем, і феномен підлітково-юнацького віку не є винятком.

Тенденція 6. *Відродження антропологічної проблематики.*

Руйнування ідеалу раціональності, знецінення ідеї комплексного розуміння людини призвели до переосмислення сутності людини, руху наукового знання від природничої до антропоцентристської моделі світу. Фізикалістський редукціонізм, який характеризується принциповою безсуб'єктністю, жорсткою каузальністю, настановою на аналітичне розчленування об'єктів заступив антропоцентричний елевационізм, який робить акцент на суб'єктному аспекті взаємодії, цільовому підході, настанові на унікальність предмету, його внутрішній цілісності.

Антропологічний ренесанс (антропоцентризм новоевропейського пізнання, врахування людської суб'єктивності тощо) дозволяє перейти до більш широкого осмислення розвитку і показати різноманіття проявів самості людини як форм її життєвого самоздійснення на різних етапах життєвого шляху [344].

Тенденція 7. *Конструктивізм і акцент на ролі культурного контексту.* Посилюється роль положення постнекласичної методології про те, що пізнання безпосередньо залежить від культурного контексту. Основна ідея полягає у співставленні ідеї розвитку з соціокультурним досвідом як окремої особистості, так і з історичним досвідом людства. У крайньому

варіанті це положення представлено в методології соціального конструкціонізму, який наголошує на відносності й умовності будь-якої теорії та на необхідності аналізу чинників, які впливають на її конструювання. Головна ідея соціокультурної психології полягає в тому, що «люди і традиції, психіка та культура формують один одного, і що процеси свідомості (процеси збереження постійного образу Я, навчання, мислення, емоційні процеси) у різних культурних регіонах світу неоднакові» (Schweder, 1991) (цит. за [140]). Евристичність ідеї психосоціального розвитку полягає у тому, що він пропонує не вивчення особистості «взагалі», а особистості, яка розвивається та функціонує у певну історичну епоху, в абсолютно конкретному соціальному контексті з урахуванням широкого соціокультурного контексту, тенденції онтогенетичного розвитку особистості у сучасному суспільстві.

Тенденція 8. *Підвищення уваги до проблеми індивідуалізації розвитку.* До недавнього часу головним завданням вікової психології уважалося встановлення загальних закономірностей онтогенезу і вікових особливостей психіки на різних етапах онтогенезу (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, М. І. Лісіна, Ж. Піаже, Е. Еріксон та ін.), що супроводжувалося більш-менш свідомим відволіканням від індивідуальної варіативності тих конкретних форм, у яких можуть реалізовуватися будь-які закономірні зв'язки.

Останнім часом підвищується увага до проблеми *індивідуалізації розвитку* особистості. Так, спроби опису індивідуальних траєкторій (паттернів) розвитку у підлітковому або юнацькому віці представлено у дослідженнях Д. О. Леонтьєва і Є. Р. Калітеєвської (типи інтеграції базових механізмів самодетермінації – свободи і відповідальності, паттерни розвитку осмисленості, адаптації, саморегуляції) [139; 138; 192], Г. О. Балла із співавторами (типи взаємодії мотиваційно-регулятивних компонентів розвитку особистості) [137], В. А. Харитонова (типологія станів адаптації підлітків) [399], Н. Є. Харламенкової (стратегії самоствердження у підлітковому віці) [400], Н. Г. Церковнікової (варіанти середовищної адаптації підлітків) [409],

Н. В. Фурманової (типологія адаптивного реагування юнаків) [396], Ю. І. Лановенко (варіанти перебігу кризи у юнаків) [187], Н. В. Зотікової (типи розвитку особистості молодших підлітків) [127] тощо.

Ампліфікативна, емерджентна сутність підлітково-юнацького віку полягає у тому, що на тлі зростання індивідуалізації розвитку та підвищення значення соціально-культурних чинників він покликаний забезпечити ефективні шляхи інтеграції особистості у суспільство. Тому побудова концепції психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці можлива тільки на основі комплексного підходу (синергетики, еволюційного, психосоціального й інших підходів), який дозволить нівелювати обмеженість традиційної парадигмальної моделі пояснення цього періоду та поєднання трьох аспектів – генетичного (умови, механізми й послідовні етапи дорослішання), диференційно-психологічного (багатоманітність індивідуальних варіантів дорослішання) та соціального (соціально-психологічний контекст розвитку підлітка як суб'єкта суспільних відносин).

2.3. Підлітково-юнацький вік (отроцтво) як категорія, феномен й проблема вікової психології

Розвиток завжди відбувається у культурно-історичному контексті, тому вікові категорії є соціально сконструйованими феноменами, а вікові періодизації людини є продуктом соціокультурної інтерпретації. Феномен віку і його науковий аналог – наукове поняття – стають основними в тих наукових теоріях, які прийнято називати віковими (стадіальними). У них на перший план виходять проблеми *опису віку* – його характеристик, тривалості, умов виникнення і завершення [36; 244; 289; 345; 481].

Ми виходимо з того, що вік – об'єктивна, історично змінна, хронологічно і символічно фіксована стадія розвитку індивіда в онтогенезі [300], яка характеризується сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, що є спільними для всіх людей, які нормально

розвиваються [301]. В ідеї віку відрефлексовано соціокультурно зумовлений спосіб проєкції просторово-часових закономірностей фізичного світу на розгортання людського життя, що презентує результати біо-соціокультурного розвитку суб'єкта [112].

У науковій літературі представлені два принципово різних підходи до категорії «вік», завдяки чому виокремлюється хронологічний (календарний) вік і умовний вік (вік розвитку) – багатовимірне поняття, яке включає різні іпостасі (біологічний вік; соціальний вік; психологічний вік) [56; 162]. З огляду на нерівномірність і гетерохронність різних траєкторій розвитку людини вони є відносно самостійними аспектами умовного віку, і, як показує аналіз літератури, можуть розглядатися в контексті онтогенезу та життєвого шляху особистості як основні лінії індивідуального розвитку людини.

У контексті дослідження психосоціального розвитку евристичною є пропозиція І. С. Кона розглядати розвиток людини у проєкції трьох автономних систем відліку: індивідуальний розвиток («онтогенез», «життєвий шлях», «стадії розвитку»), соціально-вікові процеси і соціально-вікова структура суспільства («вікові верстви», «вікові групи», «покоління»), відображення вікових процесів в культурі («вікові обряди», «вікові стереотипи») [161, с. 65].

Л. С. Виготський характеризував психологічний вік як певну епоху, ступінь, відносно замкнений цикл розвитку, значення якого зумовлено його місцем у загальному розвитку людини. Кожна зі стадій розвитку відрізняється від інших у якісному і кількісному відношенні, є «цілісним динамічним утворенням» [79; с. 256], «відносно однорідним цілим» [79, с. 108], має єдину, специфічну і неповторну структуру процесу розвитку, тобто характеризується наявністю своєрідних вікових закономірностей і специфічними формами дії загальних закономірностей.

Б. Г. Ананьєв [19] запропонував розглядати вік не тільки як основну одиницю періодизації онтогенезу, але і як *критерій* для виокремлення окремих етапів життєвого шляху особистості. Завдяки цьому в сучасній

психології вік людини розуміють як функцію біологічного, історичного та психологічного часу, яка забезпечує конвергенцію двох основних ліній розвитку людини: онтогенетичної еволюції й життєвого шляху. У сучасній психології підкреслюється, що психічний вік визначається соціальним простором розвитку особистості, який задається, з однієї сторони, умовами середовища і, з іншої сторони, *історичним часом життя особистості* [29]. Д. І. Фельдштейн зазначає, що характеристики віку визначаються конкретно-історичними умовами, в яких здійснюється розвиток індивіда, характером виховання, особливостями його діяльності та спілкування [384].

Опис характеристик основних вікових періодів розвитку – одна з головних задач вікової психології. Однак проблема полягає в тому, чи є за своєю суттю періоди онтогенезу (як її основний предмет) *категоріями вікової психології*. Якщо виходити з узагальнених інваріант загальної психології, то таке ототожнення буде неправомірним, оскільки вони є конкретними та не можуть розглядатися як форми вираження закономірностей, що визначають розвиток психіки. Але якщо уважати, що в якості категорій мають розглядатися всі інваріанти, які тривалий час є предметом уваги дослідників, то, безумовно, весь онтогенез у цілому та його окремі періоди мають бути внесеними до категоріального апарату вікової психології. Це тим більш слушно, якщо, базуючись на періодизаціях онтогенезу, в якості *категорій* розглядати основні стадії психічного розвитку (дитинство, отрочество, зрілість, старість), які є формами вираження загальних закономірностей розвитку психіки в онтогенезі. З нашої точки зору, вони можуть бути тими одиницями, навколо яких може формуватися категоріальна система вікової психології, можуть визначатися пріоритети і створюватися, за словами А.Ф. Лосєва (1991), «міф науки». За категоріального підходу позначаються інваріантні у часі категорії, які зберігаються в історії і навколо яких вибудовується наука в цілому [280, с. 16; 281].

Вікова психології та психологія розвитку останнім часом переживають сплеск уваги до категорій *дитинства* (В. Т. Кудрявцев, Е. В. Сайко,

В. В. Абраменкова, Т. О. Піроженко та ін.), *зрілості* (переважно в межах акмеології) і *старості* (Н. С. Глуханюк, Т. Б. Гершкович, О.В. Краснова, М. Л. Смұльсон та ін.). При цьому відчувається брак ґрунтовних теоретико-методологічних досліджень традиційно актуальної, але мало розробленої (відносно потреби у цьому) **категорії отроцтва**.

Визначення початку та закінчення *підлітково-юнацького віку* (як синонім ми використовуємо термін «отроцтво») завжди було пов'язане зі спробою уніфікувати і стандартизувати процес *переходу* від дитинства до дорослості. Дослідники вкладають у поняття отроцтва різний смисл та зміст (дорослішання, криза, пубертат, процес соціалізації та індивідуалізації, набуття особистісної зрілості, зміна місця особистості у віковій та соціальній структурі спільноти тощо) та часову тривалість. Проблема полягає і в тому, що на тлі високої уваги науковців до феноменів дитинства та дорослості, спостерігається тенденція *розмивання отроцтва* як цілісної стадії розвитку [327; 387] і у зв'язку з цим втрата розуміння його сутнісної специфічності та психосоціальної своєрідності *як переходу від дитинства до дорослості*.

У зв'язку з цим існує **спектр проблем**:

- 1) чіткого виокремлення отроцтва як специфічного стану дорослішання (його меж та місця у віковій періодизації розвитку);
- 2) інтерпретації отроцтва як цілісного психосоціального феномену онтогенетичного та суспільного розвитку, який має специфічні характеристики;
- 3) визначення його своєрідної феноменології та значення в онтогенезі (як вікового періоду) та в розвитку соціальної спільноти (як соціально-вікової групи та суб'єкта динамічних соціальних відносин у змінюваній суспільно-історичній ситуації).

У феноменології отроцтва, як у краплі води, відображуються багато чисельні методологічні проблеми генетичної психології: меж та механізмів розвитку, диференціації-інтеграції структур особистості, гетерохронності, рекомбінації системи детермінант, кризовості, реорганізації та наступності

структур самого розвитку, співвідношення соціалізації та індивідуалізації, еволюції та інволюції тощо. Незважаючи на збільшення кількості досліджень, отроцтво до сьогодні залишається дещо «аморфним» науково-практичним поняттям, яке позбавлене певної змістовної частини та чітких понятійних меж. Попри поодинокі міждисциплінарні (М. С. Гусельцева) [96], соціологічно забарвлені (Д. І. Фельдштейн) [387] та проблемно зорієнтовані [62] дослідження, як феномен, і як категорія вікової психології воно виявляється позбавленим належної уваги.

Категоріальний підхід, на основі якого ми здійснювали побудову **конструкта «отроцтво»** як внутрішньо узгодженого етапу розвитку, реалізований на кількох рівнях:

- генетичному – місце цього періоду у періодизації онтогенезу;
- суспільно-історичному – отроцтво ХХІ століття як носій нових тенденцій соціально-історичного розвитку та цивілізаційних зрушень у світі;
- змістово-феноменологічному – отроцтво як період розвитку різних модулів психічної організації, як носій певних психофізіологічних, психічних, психосоціальних особливостей;
- онтологічному – отроцтво як період реалізації загальних тенденцій та сутнісних закономірностей розвитку;
- функціональному – отроцтво як психосоціальний феномен та носій специфічних соціокультурних та інших функцій.

Докладний аналіз *історії дослідження* підлітково-юнацького віку представлений в узагальнюючих оглядах (див., напр. [98; 165; 223; 260; 318]) і не потребує додаткового повторення. Ми прагнули наблизитися до загальнонаукового (а не з позиції окремої наукової парадигми, галузі науки, наукової школи) аналізу психосоціального розвитку в період отроцтва. Для цього необхідно було здійснити логічний аналіз його змістовних *меж* у контексті часової вісі психічного розвитку людини, виділити його основні *характеристики*, які забезпечують наповнення цієї категорії змістом, який відповідає прояву його як у формі *феномену* (об'єктивно наявного й

реалізованого і не до кінця пізнаного явища і процесу), так і у формі *проекту* (вихідного контрольованого суспільством процесу розвитку).

Місце та хронологічні межі підлітково-юнацького віку у вікових періодизаціях розвитку завжди були найбільш дискусійною проблемою психології. Підлітковий і юнацький вік є досить пізнім надбанням історії людства, подовженням дитинства за рахунок подовження фази навчання – шкільного та професійного [222; 312; 259]. Як зазначає М. Кле, поступово стався розкол поколінь, який характеризує наш час, із тривалим періодом розвитку між дитинством та дорослістю, який покриває практично всі десятиліття між 10 і 20 роками [152].

Давньоруське слово «отрок» (буквально – «який не має права говорити») в етимологічному словнику застосовувалося для позначення і дитя, і підлітка, і юнака. У словнику В. Даля «підліток» визначається як «дитя» близько 14–15 років. Л. Толстой у трилогії «Дитинство», «Отроцтво», «Юність» визначає межу між підлітком і юнаком 15-річним віком, тоді як герою «Підлітка» Ф. М. Достоевського більше 20 років (цит. за [223]). Ці приклади доводять, що ця вікова категорія в різні часи і в різних культурно-історичних умовах позначала не стільки вік і рівень біологічного розвитку, скільки суспільне становище й соціальний статус людини.

Вітчизняні психологи також традиційно роблять акцент не на особливостях фізичного і статевого дозрівання, а, насамперед, на зміні провідних форм діяльності, суспільному становищі і рівні соціалізації особистості в цілому. М. Кле підкреслював, що «отроцтво – це період розвитку між дитинством та дорослістю, яке має біологічний початок та кінець, який *визначається культурою*» [152, с.121]. При цьому гетерохронність розвитку на внутрішньо-індивідуальному і на міжіндивідуальному рівнях є важливою рисою цього віку й зумовлює основні суперечності підлітково-юнацької психології [159].

Ми розглядаємо підлітково-юнацький вік (отроцтво) як *цілісний віковий період* та виходимо з того, що у більшості періодизацій початок отроцтва, або

«пороговий вік», позначається в 11 – 13 років, а закінчення – у 18 – 21 рік. Більшість періодизацій онтогенезу (життєвого шляху) [119; 173; 249] виділяють 4 етапи: 1) допубертатний (до 12 років); 2) *період становлення дефінітивного стану* (від 12 до 20 років); 3) період стабілізації (плато) (від 20 до 45 років); 4) період зниження ефективності психічних та психофізіологічних функції (в середньому від 45 і до кінця життя).

Період дефінітивного стану варіює в різних популяціях в середньому від 12 до 20 років (А. Л. Журавльов, В. С. Мухіна, Г. Крайг, В. М. Русалов) та означає, що біологічне дозрівання завершується, основними чинниками розвитку стають власна активність особистості та взаємодія із соціальним середовищем, формуються стабільні форми поведінки, характерні для дорослих осіб [119; 173]. Отже, підлітково-юнацький вік досліджується в аспекті двох періодів соціалізації людини: по-перше, як межа дитинства; по-друге, як межа дорослішання з радикальними змінами соціальних ролей.

Межі періоду отрочтва ґрунтуються на традиції явного, а іноді імпліцитно закладеного в дослідженнях (наприклад, Н. Є. Харламенкова [400]) об'єднання підліткового і юнацького віку в один складний період переходу від епохи дитинства до епохи дорослості. *Нижня межа отрочтва* (11–13 років) традиційно пов'язана з появою пубертату та у більшості періодизацій визначається у 12 років. Вік 12 років у англomовних народів вважається лінією, що розмежовує дитинство та отрочтво. З 13 років (thirteen) починається відомий «teen-age» (англійське слово «teenager» – тинейджер означає людину від 13 до 19 років).

У більшості західних періодизацій 12 – 13 років є початком нового етапу у розвитку. Наприклад, у класифікації Дж. Біррена (1964) серед восьми фаз життєвого розвитку людини вік 12 років – це межа між третьою (дитинство) та четвертою (юність) фазами. У Ж. Піаже це перехід від стадії конкретних операцій (від 7 до 11 – 12 років) до стадії формально-логічних операцій (від 12 до 17 років). У періодизації З. Фрейда з 12 років розпочинається генітальний період (початок статевого дозрівання). У

періодизації В. О. Ганзена 12 – 13 років – це межа між 4 та 5 періодами розвитку, коли відбуваються системні зміни на морфологічному, психофізіологічному, соціально-психологічному та соціальному рівнях. Як показують багаточисленні вітчизняні дослідження, у 12 – 13 років ідеться про появу нового рівня самосвідомості (почуття дорослості), трансформації поведінки, початок прояву суб'єктності як інтегративного особистісного утворення тощо.

Верхня межа отроцтва у більшості системних періодизацій, які базуються на сукупності біологічних, психологічних, соціологічних критеріїв, визначається у 20 – 21 рік. Ще Піфагор (VI в. до н.е.) виокремив 20 років як межу між весною (від народження до 20 років) та літом (від 20 до 40 років). У періодизаціях І. А. Аршавського, В. В. Бунака, І. І. Шмальгаузена, В. А. Ганзена, А. В. Нагорного 20 – 21 рік є кордоном між першим (дитинство) та другим (дорослість) етапами. Наприклад, В. В. Бунак визначає 3 стадії розвитку (прогресивна, стабільна, регресивна) з межами у 20 – 21 рік (між дитинством та дорослістю) та 40 – 55 рр. (між дорослістю та старістю). У періодизації В. О. Ганзена «межа між першою та другою стадіями встановлюється в 19 – 21 рік» й охоплює всі рівні (від морфологічного до соціального) [84, с. 147]. За періодизацією Д. Б. Бромлей з 21 року розпочинається період ранньої дорослості.

Базуючись на термінах соматичного, психологічного та соціального дозрівання експерти Всесвітньої організації здоров'я (англ. – «World Health Organization») домовилися уважати підлітками осіб у віці 10 – 20 років. У визначенні, наведеному в Американському психіатричному глосарії, підлітковий вік – це «хронологічний період, який розпочинається у віці 12 років з фізичних і емоційних процесів, що сприяють досягненню статевої і психічної зрілості, і завершується у час, коли індивідуум досягає самостійності та соціальної продуктивності (зазвичай у віці 20 років)» [200, с. 63–84]. Отже, підлітковий і юнацький вік у сучасній міжнародній традиції

розглядається у єдності і почасти позначається одним терміном – підлітковий вік [310].

Щодо психологічних критеріїв, то визначення меж досліджуваного періоду 12 – 20 рр. також ґрунтується на традиції об'єднання підліткового і юнацького віку в один складний період переходу від епохи дитинства до дорослості, що обґрунтовано у періодизаціях багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців: А. Гезелла (11 – 21р.р.), Квінна (12 – 18 р.р.), М. Кле (11 – 20 р.р.), Г. Крайга (12 – 20 р.р.), Ф. Райса (13 – 19 р.р.), Е. Шпрангера (13 – 22 рр.), Е. Еріксона (12 – 20 рр.), Р. Кегана (13 – 19 рр.), Д. Левінсон (2005) (12 – 20 р.р.) В. О. Ганзена (13 – 21 р.р.), А. Л. Журавльова (12 – 21 р.р.), І. С. Кона (11 – 25 р.р.), Ю. М. Карандашева (11/12 – 20 р.р.), С. Д. Максименка (13 – 21 р.р.), В. С. Мухіної (12 – 20 р.р.), В. Ф. Моргуна і Н. Ю. Ткачової (13 – 21 р.р.), Н. Є. Харламінкової (11 – 21 р.р.), Д. І. Фельдштейна (11 – 18 р.р.) та ін.

Е.Шпрангер у праці «Psychologie des Jugendalters («Психологія юнацького віку)» також розглядав підлітковий вік усередині юнацького, межі якого він визначав 13 – 19 роками у дівчат і 14 – 21 роками у юнаків. А. Є. Личко у своїй роботі «Підліткова психіатрія» [199] визначає пубертатний період тривалістю приблизно від 10 – 11 до 18 – 19 років, у якому за психологічними характеристиками розрізняються дві фази (до 15 років – негативна фаза, з 16 років – позитивна фаза). Р. Кеган (1982) виокремлює період 12 – 19 років як інтерперсональну стадію, яка характеризується, передусім, перебудовою структури соціальних стосунків і відносин. Ю. М. Карандашев період з 11 – 12 років до 20 років називає юнацьким віком, вважає кризовим і називає віком самовизначення [142]. У періодизації особистісно-соціального розвитку Е. Еріксона [482] підлітково-юнацький вік збігається з 5 стадією індивідуального розвитку (від 12 до 21 року), під час якої формується цілісна ідентичність.

С. Д. Максименко вважає, що порядок чисел Фібоначчі дозволяє виокремити як найбільш оптимальні точки відліку розвитку 13 та 21 рік. Ці

«греблі» життєвого шляху ототожнюють початок дії механізму таланту (13 років) та дії механізму творчості, які наближаються до стану гармонії (21 рік) [216]. А. Мікляєва визначила, що вікова структура суспільства представлена у побутовій свідомості чотирма інваріантними віковими групами: дитячою, *підлітковою*, дорослою та групою людей похилого віку. У побутовій свідомості, за даними автора, дитинство завершується у 12 років та змінюється підлітковим віком, який триває до 20 років [235]. Отже, межі отрочества, представлені у буденній свідомості, повторюють загально-наукову періодизацію.

У західній психології «цілісний тинейджерський період» часто поділяють на ранній підлітковий вік (зазвичай від 11 до 14 років) і середній (або старший) підлітковий вік (від 15 до 19 років). Розглядуваний підхід сприяє більш точному визначенню етапів життя підлітків [310, с. 17 – 18]. У вітчизняній психології межі підліткового та юнацького віку розглядаються або як цілісна стадія переходу до дорослості (І. С. Кон, І. Ю. Кулагіна, Л. Ф. Фридман, В. Б. Шапар та ін.), або як відносно незалежні фази вікового розвитку особистості (Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, Г. М. Прихожан та ін.). В цілому переважає друга позиція, переваги якої – у більш тонкому визначенні напрямків якісних змін і відмінностей підліткового та юнацького віку.

Епоху переходу від дитинства до дорослості І. С. Кон поділяє на три етапи: підлітковий вік (від 11 – 12 до 14 – 15 років) (вік статевого дозрівання); рання юність (від 14 – 15 до 18 років); пізня юність або початок дорослості (від 18 до 23 – 25 років) [161, с.66-68]. В. Б. Шапар визначає підлітковий вік як період від 11 до 20 років та поділяє його на два періоди: молодший підлітковий (пубертатний) – від 11 до 15 років; юнацький (ювеніальний) – від 16 до 20 років [471]. Отже, загальна позиція може бути представлена так: у західних періодизаціях період 12 – 20 років називають підлітковим та поділяють на дві стадії – ранній підлітковий (до 14 – 15 років)

і старший підлітковий (до 19 – 20 років), що відповідає у вітчизняній традиції розмежування підліткового та юнацького віку.

Узагальнення досліджень дозволяє розрізнити «стадію» (за В. О. Ганzenом поняття стадія використовується, коли зміни відбуваються на декількох рівнях – індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності) та «*period*» (періоди існують всередині стадій і перехід між ними відбувається на кількісному рівні або охоплює лише кілька рівнів) [84, с. 144]. Отже, предметом нашого дослідження є *підлітково-юнацький вік як цілісна стадія* переходу від дитинства до дорослості (що відповідає західній традиції) і яка складається з *двох періодів* – підліткового (12 – 15 років) та юнацького (16 – 20 років) (що відповідає вітчизняній традиції). При цьому ми наголошуємо на умовності цих меж, що пов'язано щонайменш з двома тенденціями.

Тенденція перша (історична). Вікові категорії, які вказують на межі між поколіннями, варіюють в різних епохах. Отроцтво є періодом життя, відзначеним ходом історії, воно поступово розтягується у часі, його часові межі розширюються (Л. А. Анциферова [25], М. Кле [152], Х. Ремшмідт [312], Ф. Райс [310], Д. І. Фельдштейн [384]). На думку багатьох психологів, наука має справу з виокремленням нової «дитячої» спільноти, яка хронологічно охоплює новий віковий відрізок, коли людина усе довше залишається «недорослою».

Тенденції друга (психологічна). Кінець ХХ – початок ХХІ ст. характеризується розмиванням стійких вікових орієнтирів і посиленням індивідуалізації розвитку. Як зауважує В. О. Васютинський, однією з найістотніших характеристик розвитку людської раси є зростаюча індивідуалізація [70, с. 148]. Категорії «вік», «культурний вік» поки що зберігають своє значення як інструмент визначення місця людини в суспільстві, проте сучасна ситуація видається «перехідною від єдиної «сходи віків» до невизначеності індивідуального розвитку» [289]. У підлітково-юнацькому віці гетерохронність особистісного формування накладається на

гетерохронність дозрівання індивіда і підсилює загальний ефект різночасовості основних станів людини [161]. Д. Оффер слушно зауважує, що феномен дорослішання має пояснюватися не віковими, а скоріше індивідуальними закономірностями [260].

На сучасному етапі розвитку психологічної думки є встановленим, що у процесі дорослішання діапазон нормативного розвитку розширюється, розмах варіацій має тенденцію до зростання, відповідно вікові межі періодів стають все більш розмитими. Це пов'язано з відомою закономірністю зменшення з віком ролі генетичних чинників розвитку з притаманною їм жорсткою детермінованістю, і зростання впливу чинників соціальних, більш варіабельних [111]. При цьому більш значущу роль починає грати індивідуальний досвід як чинник розвитку [375].

Визначені вікові межі отроцтва є, як висновок, *усередненим* варіантом прояву вікових закономірностей. Індивідуалізація темпів розвитку, відсутність єдиного уніфікованого ритму розвитку для всіх дітей [66] зумовлює доцільність вивчення отроцтва як цілісного макропереходу, в якому вікові закономірності поступово починають перекриватися індивідуальними.

2.4. Соціально-історична зумовленість змісту і феноменології підлітково-юнацького віку

Культурна сконструйованість отроцтва як вікового періоду (Ф. Арієс, Л. С. Виготський) і його залежність від культурно-історичного контексту актуалізує проблему психосоціального розвитку у цей період. С. Д. Максименко зазначає, що особистість завжди конкретно історична, вона є продуктом своєї епохи, тому вивчення розвитку особистості за своєю суттю є *історичним дослідженням* процесу її становлення *за певних соціальних умов*, певного суспільного ладу [215]. На думку Б. Ф. Ломова, для дослідження об'єктивних засад розвитку особистості необхідно вийти за

межі індивіда і розглянути його як елемент системи, якою є суспільство [203].

Натомість більшість досліджень підлітково-юнацького віку побудовані у контексті закономірностей онтогенезу. У цьому полягають суттєві методологічні ускладнення, пов'язані з дослідженням психосоціального розвитку у цей період. Сутнісні характеристики отрочтва, на наш погляд, визначаються *соціальним простором розвитку особистості*, який задається, з однієї сторони, умовами середовища а, з іншої сторони, історичним часом життя особистості. Психосоціальна сутність отрочтва визначається конкретно історичними умовами, у яких здійснюється розвиток індивіда, характером виховання, особливостями його діяльності та спілкування.

Підлітково-юнацький вік є культурно-історичними конструктом, результатом соціалізації в культурах певного типу (М. Кле, І. С. Кон, М. Мід, Д. І. Фельдштейн та ін.), тому психоісторичну своєрідність та самоцінну природу сучасного типу отрочтва в умовах цивілізаційних змін у світі можна визначити тільки *з урахуванням потужних соціально-культурних змін* (що вимагає більш широкого контексту дослідження) та крізь призму взаємодії особистості та соціуму.

Ураховуючи, що предметом нашого дослідження є психосоціальний розвиток, який сутнісно представлений щонайменш *на трьох рівнях аналізу* (психологічному, соціально-психологічному, соціальному), ми зосередимо увагу на міждисциплінарному аналізі психоісторичної та соціально-культурної своєрідності підлітково-юнацького періоду, розглянутого крізь призму взаємодії особистості й суспільства. Такий підхід є *методологічною основою* дослідження психосоціального розвитку у цей період.

Феномен психіки та її розвитку за своєю об'єктивною природою передбачає міждисциплінарність його вивчення [226]. Методологія *міждисциплінарного дослідження покоління* (Г. О. Винокур, Х. Ортега – і – Гассет, І. С. Кон та ін.) реалізована у вивченні феномену дитинства (В. В. Авраменкова, Д. Б. Ельконін, В. Т. Кудрявцев, Д. І. Фельдштейн та ін.)

[181] та є перспективним напрямком на шляху становлення постнекласичної психології отрочтва. Початок в систематичному вивченні *етнографії отрочтва* має основою класичні роботи М. Мід [233]. За відмінностями в етноспецифічних способах та ефектах соціалізації підростаючих поколінь дослідницею була виявлена культурно-історична своєрідність нормативних принципів відтворення суспільного досвіду, які притаманні різним культурам.

Змістом сучасного міждисциплінарного напрямку дослідження отрочтва є етимологічний аналіз поняття отрочтва, історичні, етнографічні, соціологічні, фізіологічні, психологічні і літературознавчі контексти його вивчення. Так, у міждисциплінарному дослідженні «Отрочтва не існує: історія однієї помилки» П. Юера, М. Раган – Реймонд і Дж. Реймод [528] авторським колективом (у складі лікарів, істориків, антропологів, біологів, фізіологів, психологів) було створено синтетичну багатовимірну картину отрочтва як культурно-психологічного феномену. Основні питання центруються навколо двох тем: 1) поняття отрочтва в контексті кризи ідентичності; 2) проблема переходу з однієї вікової групи в іншу і стандартизації цього переходу за допомогою церемоній та ритуальних актів.

Історичний екскурс терміну «отрочтво» (adolescence) [528] М.С. Гусельцева доповнила його етимологічним дослідженням – з античності до нашого часу (праці Цицерона, середньовічні джерела, тексти XV Ф. Війона, словники XVIII – XIX століття). Вона доводить, що до XIX ст. отрочтво і юність – це вік між пубертатом і моментом справжньої дорослості. В середині XIX ст. Р. Larousse чітко визначає, що отрочтво (adolescence) – «вік, де починаються перші ознаки пубертата». Між 1865 і 1880 роками слово «отрочтво» визначається в словниках як «перехідний вік» (віковий період 14 – 25 років). У сучасному сенсі слово з'являється у Франції в 1850 році. Словники XX століття диференціюють отрочтво у зв'язку із статевими відмінностями: 12 – 20 років для дівчаток і 14 – 22 роки для хлопчиків. Як зазначає М. С. Гусельцева, «на сьогодні отрочтво є терміном, у змісті якого

поєдналися, як біологічні вияви, пов'язані з розвитком організму, так і всі психологічні й соціальні амбіції сучасного суспільства» [98].

У міждисциплінарних дослідженнях П. Юера, М. Раган – Реймонд, Дж. Реймод, М. Гусельцевої, М. Кле перехід від дитинства до дорослості трактується як проблема сучасної цивілізації. Основні ідеї цих досліджень наступні: отроцтво є скоріше культурно-історичним конструктом, ніж психобіологічний феномен; вікові періодизації людини є продуктом соціокультурної інтерпретації, яка, у свою чергу, що екстраполюється у зміст пануючих у суспільстві моделей соціалізації й індивідуалізації особистості.

Як зазначають Є. Є. Малкова і А. А. Наумова, ставлення до отроцтва більше, ніж до будь-якого іншого вікового періоду розвитку людини виявляється детермінованими соціальними змінами [223]. Тим не менш, на думку М. Кле [152], історичний підхід у сучасній літературі з психології підлітка фактично відсутній, що пов'язано з бажанням психологів описати універсальні закони розвитку і недостатньою увагою до *впливу історичного процесу* на розвиток людини. Багаточисленні теоретичні й емпіричні дослідження в руслі так званої нової соціальної історії показали *ілюзорність* уявлень про те, що психологічний розвиток заснований на незмінних законах, поза історичних, матеріальних і культурних умов [223].

Етнографи першими поставили питання: труднощі адаптації (бунт проти авторитетів, непокоря, максималізм, емоційна неврівноваженість, неадаптивність) виникають у підлітків тому, що вони – підлітки, чи тому, що вони підлітки, які живуть в Америці? [233]. Традиційно наводяться основні аргументи щодо розуміння отроцтва як культурно-історичного поняття: 1) етологами встановлено, що у спільнотах тварин такого явища як отроцтва в принципі не існує; 2) історики засвідчують, що в історії людства і отроцтво, і пубертат – доволі пізні поняття: у примітивних суспільствах, у Давній Греції і Давньому Римі, у суспільстві середніх віків та Нового часу їх не знали.

Французький історик Ф. Арьєс показав відсутність «переживання» дитинства та отроцтва у середні віки, коли період дорослішання був

коротким, а дитину сприймали як неповноцінного дорослого (Ф. Арьєс, 1999). Роботи етнографів (Ф. Арьєс, К. Леві – Стросса, Б. Маліновського, М. Мід, Д. Лаплан, Дж. Рохейм показали, що перехід від дитинства до зрілості є відносно новою проблемою сучасної цивілізації. Ф. Арієс довів, що в доіндустріальній Європі відмінності дитинства і отроцтва не існувало.

Отроцтво як вікова категорія було виокремлено лише в епоху індустріалізації в кінці XIX ст. [28], яка зумовила збільшення часу перебування підлітків у сім'ї до шлюбу, створивши тим самим феномен сучасного отроцтва [500]. У культурно-історичному сенсі поняття отроцтво мало на увазі «історичні» групи молоді, які не були пов'язані з реальним віком людини. Це був його «соціальний» вік. Молода людина могла стати дорослим уже у 12 років, перейшовши з одного соціального статусу в інший (ставши майстром, пройшовши посвячення в лицарі). Отроцтво виникає в історії як таке, що «приховує в собі нові цінності, здатні оживити старіюче суспільство» [28]. «Датою народження» отроцтва, за Ф. Арьєсом, є період 1900-х рр.

Провідні психологи першої третини XX века (Ст. Холл, Е. Шпрангер, Ш. Бюлер, Е. Штерн, Л. С. Виготський), які заклали основи вивчення підлітково-юнацького віку, також наголошували на необхідності розуміння отроцтва в культурно-історичному контексті. Фундаментальна праця С. Холла «Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education» (1904 p.) презентувала перше концептуальне уявлення про *отроцтво як вікову групу*. С. Холл уперше описав амбівалентність і парадоксальність характеру підлітка, виокремивши низку основних суперечностей, притаманних цьому віку. Психологічний зміст підліткового періоду С. Холл описує як кризу самосвідомості, подолавши яку, людина набуває «почуття індивідуальності» [223].

Ш. Бюлер диференціювала психічну пубертатність від тілесної та пов'язала особливості цього віку з появою «потреби у доповненні» та

пошуком друга. Е. Штерн розглядав отрочтво як один з найважливіших етапів формування особистості та підкреслював, що перехідний вік характеризує не тільки особлива спрямованість думок і почуттів, але й особливий образ соціальних дій («серйозна гра»).

Підхід до підліткового періоду як до історичного утворення здійснив Е. Шпрангер у праці «Psychologie des Jugendalters («Психологія юнацького віку»)), у якій він осмислив ключові характеристики цього віку в контексті культурно-історичного напрямку (представленого також працями Л. С. Виготського, Е. Еріксона, М. Мід). Підлітковий вік (13 – 19 років для дівчат і 14 – 21 років для юнаків) – це вік долучення до культури [260], коли сам по собі психічний розвиток розглядається з позиції «вростання» індивідуальної психіки в об'єктивний і нормативний дух певної епохи.

Л. С. Виготський також підходив до підліткового періоду як до історичного утворення і вважав, що особливості перебігу і тривалість підліткового віку помітно варіюють залежно від рівня розвитку суспільства. Згідно з його поглядами, підлітковий вік – це найбільш нестійкий і мінливий період, який відсутній у дикунів і за несприятливих умовах «має тенденцію скорочуватися, складаючи часто ледь помітну смужку між завершенням статевого дозрівання і настанням остаточної зрілості» [79]. У праці Л. С. Виготського «Педологія підлітка» закладено методологічні основи дослідження цього віку і проаналізовано його ключові проблеми: проблема інтересів, проблема розвитку понять, системної будови психічних функцій в онтогенезі психіки. За словами Д. Б. Ельконіна, в цій книзі Л. С. Виготський заклав методологію дослідження підліткового віку – «історизм і системність, як єдність функціонально-генетичного, онтогенетичного та структурного підходів до процесів психічного розвитку» [79, с. 393].

Подальший розвиток досліджень підлітково-юнацького віку в контексті його історичної та соціальної зумовленості представлений фундаментальними працями Е. Еріксона, Дж. Марша, Д. Оффера, Дж. Коулмена, Ж. Піаже, Б. Інельдера та багаточисельними роботами

вітчизняних науковців – Л. І. Божович, Д. Елкінда, Д. Б. Ельконіна, Т. В. Драгунової, Н. Е. Харламенкової, І. Булах, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстих, які продовжували досліджувати отроцтво в тенденціях, закладених у культурно-історичній концепції Л. С. Виготського (новоутворення, провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку).

Ерік Еріксон [482] уважав підлітковий вік найважливішим і найбільш важким періодом людського життя та підкреслював, що психологічна напруженість, яка супроводжує формування цілісності особистості, залежить не тільки від фізіологічного дозрівання, особистої біографії, але і від духовної атмосфери суспільства, в якому людина живе, а також внутрішньої суперечливості суспільної ідеології.

Науковець І. С. Кон обґрунтовано підкреслює той факт, що, говорячи про особистість підлітка, «ми повинні постійно мати на увазі не тільки хронологічний вік, але також: 1) загальні властивості культури і суспільства, до яких він належить; 2) його соціально-економічне становище; 3) історичну ситуацію, в якій відбувається його розвиток, і особливості його покоління; 4) його стать; 5) його індивідуально-типологічні властивості» [159].

Загальний висновок полягає в тому, що проблематику отроцтва (сутність підліткової кризи, особливості Я-концепції тощо) неможливо розглядати у відриві від тієї *історичної епохи*, в якій підліток проживає даний період життя. Іншими словами, феноменологія отроцтва суттєво визначається *контекстом тієї культури*, у якій відбувається дорослішання. Підліток у традиційному суспільстві і у суспільстві постіндустріальному, підліток у культурі гуманістичного або тоталітарного типу будуть демонструвати різну культурно-психологічну феноменологію [98]. Наприклад, підлітковий вік у термінах кризи обговорюється переважно в контексті західної (американської та європейської) культури.

Принципово важливою є, на наш погляд, логічна інверсія: контекст культури в тому чи іншому ступені визначається феноменологією отроцтва як носія унікальних *суспільно-історичних потенцій* у відповідних

соціокультурних умовах, оскільки саме виникнення феномену отроцтва мало всесвітньо-історичне значення та знаменувало собою зміну способу функціонування і розвитку людського співтовариства у просторі культури і часу історії (докладніше – у 1.5).

Слід наголосити, що теза про культурно-історичну зумовленість отроцтва у XXI с. набуває особливого значення на тлі радикальних соціальних трансформацій та інформаційно-техногенної революції, які знаменують *зміну соціальної ситуації розвитку сучасного отроцтва* та набуття ним нових психологічних характеристик, зумовлених сукупністю постіндустріальних зрушень та соціокультурних трансформацій кінця XX ст. – поч. XXI ст.

Трансформації культурної та економічної систем, інституційні та ціннісно-нормативні зміни в культурі уможливають досягнення того, що *підлітки різних епох – це різні підлітки*. Це знаходить емпіричне підтвердження у психологічних, педагогічних, культурологічних та соціологічних дослідженнях (Т. Д. Марцинковська, Л. О. Регуш, Л. Г. Сокурянська, Д. І. Фельдштейн, С. Б. Цимбаленко та ін.), у яких усе частіше підкреслюється, що в умовах постсоціалізму сформувалося нове покоління підлітків і юнаків, яке називають по різному: «перше інтернет – покоління», «глобальні діти», «цифрове покоління», «цифрова нація» (digitalnation), «мережове покоління» (net generation), «медіа – покоління», «медіа – активне покоління», нов (У. Гассер, Ю. О. Годик, І. В. Жилавська, Д. Полфрі, У. Штраус, Н. Хоув, С. Б. Цимбаленко та ін.); «соціокультурно перше покоління, здатне до нестандартної біографії» (Л. Г. Сокурянська, 2007); покоління «next» (В. І. Долгова); «ехо – покоління» «(покоління Y, Z)», якому «притаманні цінності одночасно кількох поколінь» (див. наприклад [527]) тощо. Соціологічний портрет «цифрового покоління» утворюють такі якості, як: «тотальна» креативність, інноваційність (демократичність), інформованість, багатозадачність, а також проблемні зони – інформаційна перевантаженість, інтернет-залежність, контакти із

зловмисниками і доступ до «небезпечного» контенту (вияви агресії, заклики до насильства, порнографія тощо) [548].

Отже, культурно-історична зумовленість отроцтва як вікового періоду й соціальної групи потребує зумовлює необхідність оперативних сучасних досліджень психосоціального розвитку сучасної української молоді.

2.5. Отроцтво як психосоціальний феномен і носій культуротворчої функції у розвитку людства

Аналіз сутності підлітково-юнацького віку дозволяють сформулювати припущення про те, що у генезисі сучасного отроцтва (поступових змінах його природи) як особливого феномену людської історії, криється його головна субстанційна сутність: перетворення на носія культуротворчої функції та нових тенденцій соціокультурної еволюції людства. Для доведення цього положення ми проаналізували (більш докладно у [431; 466]):

- 1) психологічний зміст потужних соціаль но-культурних змін у світі та їх вплив на еволюції сутності людини;
- 2) нову соціальну ситуацію розвитку сучасної молоді та трансформацію взаємодії поколінь;
- 3) культуротворчу функцію отроцтва як суб'єкта культури; його розвитку особистості у просторі взаємодії «людини – культура»;
- 4) нові психосоціальні характеристики нового покоління підлітків і юнаків.

Інституціональні й ціннісно-нормативні зміни в сучасній культурі, формування культурно-інформаційної (В.Ф. Капіца) та глобальної техносферної систем (Н. В. Попкова) поступово детермінують формування *нового типу людини*, основними якими є втрата психічної стійкості, спеціалізація у професійній галузі, індивідуалізація та згасання колективістських почуттів, плюралізація світогляду [292], нестабільність, індивідуалістичні цінності, дискурсивна гетерогенність, незалежність

уявлень про своє Я (В. І. Пищик, В. Є. Семенов, А. В. Фурман), прагнення та готовність до самореалізації (Е.В. Галажинський, Л.А. Коростильова та ін.), психологічна акультурація (В. І. Долгова) тощо.

Дослідники підкреслюють збільшення *суб'єктного впливу* людини на процес еволюції, підсилення значення людської індивідуальності, зростання ролі суб'єктивного чинника в реалізації особистістю своїх сутнісних (трансцендентних, позанормативних, нададаптивних) сил (О. Г. Асмолов, А. С. Зубенко, Е. В. Галажинський, Н. В. Грішина та ін.). Нині ця думка втілюється в ідеях психоісторії, предметом якої є вивчення психологічної еволюції людства [див. напр. 29]. Ідея про те, що людство еволюціонує й розвивається втілюється також у багатьох концепціях, змістом яких є *зміни у статусі та якості дитинства* як соціокультурного явища (Д.Б. Ельконін, С. М. Майорова-Щеглова, Т. І. Кудрявцев). Науковці усе частіше говорять про якісне *перетворення сутності* людини у психоісторичному процесі, що, зокрема, втілюється у прагненні людини до самореалізації, в основі якого лежить факт свідомого втручання людства (людини) у власну еволюцію [83, с. 90]. О. Тоффлер підкреслює, що сучасні «індивіди і співтовариства мають можливість моделювати власні ідентичності» [370, с. 139] та «володіють великим вибором у самовизначенні» [370, с. 233].

Отже, є підстави уважати, що *еволюція* соціокультурного буття та *природи* людини *тривають донині*. Це дозволяє говорити про отрочтво як феномен, який (як і людство загалом) *історично розвивається, змінюється*, набуває нових якісних характеристик. Сучасні процеси (інформаційно-техногенна революція, трансформація сутності людини тощо) зумовлюють *суттєві зміни соціальної ситуації розвитку* сучасної молоді. Це пов'язано зі *змінами способу впливу соціального на розвиток особистості*, тобто руйнуванням традиційних форм становлення особистості.

З точки зору *взаємодії поколінь* людство також суттєво трансформується (див. напр. [335; 369]). М. Мід проаналізувала динаміку культурних змін протягом розвитку людства та виокремила *три типи*

культур: постфігуративні, кофігуративні і префігуративні. Для так званих *постфігуративних культур* характерні повільні і поступові зміни, які мало помітні під час життя однієї людини і навіть одного покоління. Як пише М. Мід, «минуле дорослих стає майбутнім кожного нового покоління» [233, с. 322]. Основними регуляторами індивідуального життя є *традиції, суспільні канони та цінності*.

Для кофігуративних культур характерною є орієнтація на модель життя сучасників. Темпи історичних змін збільшуються, соціокультурна ситуація стає настільки іншою, що не тільки взірці минулого, але й порівняння з ними стають безглуздими. Однак у кофігуративних культурах поки що не відбувається розриву поколінь та зберігаються *механізми ретрансляції культури від старших до молодших*. Ю. М. Лотман пише, що кофігуративна культура диктує «суб'єктивну орієнтованість *на норму* (високо оцінюється «правильна поведінка», життя «за звичаєм», «як у людей», «за статутом»)...)» [207, с. 26]. На думку М. Мід, у кофігуративних культурах і діти, і дорослі навчаються, передусім, у своїх однолітків. Саме для цих культур характерним є підвищення значення юнацьких груп, поява особливої молодіжної культури і, як наслідок, – виникнення конфліктів між поколіннями.

М. Мід писала про те, що людство в кінці ХХ ст. поступово входить в *еру префігуративних культур*, коли історичні зміни настільки швидкі, що досвід батьків перестає бути соціокультурною моделлю або хоча б взірцем порівняння для дітей. Характерним для цього нового часу стає руйнування традиційного суспільства, зменшення сили звичаю або культурної норми, та передусім – *кардинальна заміна зовнішніх суспільних, групових регуляторів життя людини її внутрішнім, індивідуальним вибором*. Ознакою префігуративних культур є те, що дорослі навчаються також у своїх дітей.

Значення ідей М. Мід легко усвідомлюється в світлі змін, які відбулися в світі останнім часом. Сучасний перехід суспільства в історично новий стан, безумовно (і це підкреслюється у багатьох дослідженнях), змінив

систему вікових, соціальних, міжособистісних відносин на різних рівнях. Історично нова структура розстановки людських потенціалів та сил позначилася і на взаємовідносинах у системі «підліток – дорослі». Психологи звертають увагу на поступову трансформацію дитячо-дорослої спільноти (Д. Б. Ельконін, Д. І. Фельдштейн, М. Мід та ін.). Ще у 70-х р.р. XX століття Тоффлер писав, що «темп змін настільки вражаючий, що кілька років різниці сприяють окресленню значних відмінностей в життєвому досвіді людини» [371, с. 319].

Цей процес має різні форми та вияви: руйнуються старі уявлення про зв'язки між поколіннями, змінюються соціальні очікування та вимоги до дитини, знижується обізнаність батьків про життя своїх дітей, втрачаються колишні форми трансляції культури від покоління до покоління тощо. Багато суспільних змін (наприклад, необмежений доступ до інформації) зумовлюють збільшення долі стихійної соціалізації у засвоєнні підлітками знань, цінностей і соціальних норм. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій і мас-медіа дорослий втрачає функцію основного носія цінностей, зразків поведінки та соціальних норм, а засвоєння реалістичних форм поведінки відбувається в умовах варіативності нових способів розуміння і трактування життя, права та моралі, розширенні можливостей (та спокус) соціального життя, які припускають відносність та плюралізм.

Аналіз філософського, загальнонаукового і психологічного (конкретно-наукового) рівнів експлікації змісту культури [354] дозволяє розглядати сучасний тип *отроцтва як нового суб'єкта культури*, який в умовах системних змін і трансформації ментальності на пострадянському просторі усе більше визначає буття і розвиток суспільства як культурного цілого. Проблематизують і збагачують це положення, на нашу думку, такі *характерні сучасному отроцтву властивості*, як-от:

1) внутрішньо притаманні йому *вікові характеристики*: маргінальність, кризовість, незавершеність, відкритість новому (віковий аспект);

2) здатність виступати *цілісною субкультурою* як виявом соціокультурних особливостей нового медіа-покоління (історико-психологічний та культурологічний аспект);

3) *варіативність вияву самодетермінації* як індивідуального привнесення та самовираження себе в культурі (індивідуально-психологічний аспект).

Їх аналіз є конструктивним як у контексті опису нових психосоціальних характеристик отроцтва ХХІ ст., так і з метою вибудовування простору критеріїв, рівнів та характеристик *психосоціального розвитку* в підлітково-юнацькому віці. Ключовою у цьому аспекті аналізу є, безумовно, психологічна сутність отроцтва як періоду розвитку самосвідомості, розгортання потенцій *самовизначення, суб'єктності та самодетермінації*. Підлітково-юнацький вік є періодом «рольового мораторію» (від лат. *moratorium* – відтермінування), кризи ідентичності як пошуку себе серед багатьох соціальних ролей (Е. Еріксон), соціального експериментування (К. Поліванова) тощо.

Як «елемент» соціальних систем і суб'єкт суспільних стосунків, отроцтво перетворює деякі функціональні якості, що константно задані системою, наприклад, соціальні ролі, форми поведінки, диспозиції; розширює межі тих систем, до яких воно входить. За своєю внутрішньою природою воно є *«неспокійним»*, прагне вийти за межі наявних форм, безперервно генерує соціокультурні варіації, здійснює постійний «пошук». За посередництвом різнопланового соціокультурного варіювання молодь «намацує», реалізує, закріплює нові функціональні якості (форми поведінки, ролі, уявлення), тобто здійснює *своєрідний рух в просторі функціональних можливостей людства*.

З огляду на вікові особливості отроцтво є носієм нестійкості, вітальності, лімінальності, флуктуацій, кризовості, конфліктності, маргінальності як певного особистісного «архетипу» і тому виступає в ролі *неадаптивних елементів у культурі*. Поняття *лімінальність* означає *перехідну*

ситуацію [404], яка виникає між двома стабільними станами, проміжне положення людини в соціокультурній ситуації тощо (В. В. Авраменкова, В. О. Ільїн, М. Ю. Кондратьєв). Як «лімінарий» підліток відчуває дискомфорт, схильний до виходу за межі соціальних ролей та соціальних статусів, орієнтований на випадіння з соціальної ієрархії.

В. О. Ільїн [132; 134] пропонує близьке за змістом поняття «дитяча вітальність», яке містить у своїй основі «потенціал руйнування» молоддю тих соціальних норм, що є чинними на певному етапі розвитку суспільства, і продукування нових соціальних норм. Автор називає вітальність механізмом творчого руйнування, необхідним будь-якій культурі. Системний конфлікт між молодим поколінням і суспільством отримує позитивне діалектичне розв'язання за рахунок цілеспрямованого використання останнім механізмів відтворюючого руйнування, носієм яких і є підростаюче покоління. Його пасіонарність і надлишкова культурно-психічна енергія спонукає та дозволяє змінювати традиційний та усталений розпорядок дій у світі. На думку О. Г. Асмолова, М. С. Гусельцевої, В. Т. Кудрявцева та інших психологів, еволюційний сенс «неадаптивних елементів» полягає у виробленні *варіативних шляхів культурного розвитку* [30; 181].

Н. Ю. Максимова підкреслює, що «певні девіації нормальні й корисні для суспільства, оскільки стимулюють прогресивні зміни у ньому. Такі соціальні явища як радикалізм, креативність і маргінальність скоріше корисні для суспільства, ніж небезпечні». «Так, маргінали, протиставляючи себе більшості, знецінюють застарілі норми» [220, с. 28]. *Маргінальність отроцтва* також пов'язана із творчою активністю у просторі культури. У літературі щодо цього є багато позицій та аргументів. Так, Ф. Гваттарі і Ж. Делез вивчали й інтерпретували маргіналів як носіїв творчої активності (І. С. Скоропанова, 2001). О. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева [30] запропонували типологію неадаптивних особистостей як чинника еволюції соціокультурних систем, вважаючи, що відстоюючи свою індивідуальність, людина потрактовується як неадаптант.

Ю. М. Лотман стверджував, що суттєво нові віяння в культурі виникають у «лабораторіях життя» – елітних або маргінальних групах [207]) і лише деякий час потому нова культурна епоха стає масовим явищем. Досить часто як така «лабораторія життя» виступає окрема *молодіжна субкультура*, що є носієм певного запасу здібностей і можливостей, начебто не потрібних суспільству тут і тепер, але *потенційно корисних* йому в майбутньому. Молодь має певні механізми для продукування невизначеності, завдяки привнесенню яких до чітко детермінованої системи культури, вона набуває внутрішній *резерв варіативності*, стає більш чутливою та підготовленою до тих чи інших соціокультурних перетворень та створює невизначеність світосприйняття, «континуум з об'єктивно наявних і відмінних один від одного елементів суспільства й культури» [365, с. 8].

Отже, важливим є визнання того, що з культурно-історичної точки зору кризовість, маргінальність, лімінарність, «дитяча вітальність» є не тільки руйнівною стосовно ідентичності й системи суспільних стосунків, а можуть виконувати *функцію створення, примноження креативного потенціалу* роду, актуалізації не лише реалізованих, але і невиявлених, прихованих можливості творчої діяльності людства.

Здатність сучасної молоді виступати *цілісною субкультурою* як проявом соціокультурних особливостей нового медіа-покоління є історико-психологічним та культурологічним аспектом проблеми. Субкультура є простором реалізації культурної суб'єктності (Л. Ф. Баянова). А. В. Мікляєва на основі поняття вікової субкультури обґрунтовала поняття «вікової ідентичності», яка на її думку об'єднує особистість і ту вікову групу, норми і правила поведінки якої вона поділяє [235]. Узагальнення міждисциплінарних досліджень дозволяє говорити про *вікову субкультуру* сучасних підлітків як *міжпоколінний простір реалізації культурної суб'єктності*.

Історико-психологічні дослідження різних субкультур (наприклад, [404] та ін.) дозволяють провести соціокультурні паралелі й інтерпретувати отроцтво як специфічну субкультуру, яка привносить в культуру нові образи,

стратегії, афективно-сміслові моменти переживання, ідеали і цінності. Підліткова субкультура стає полем «колективних сенсів», джерелом трансляції цінностей, знаків і норм і одночасно продуктом творчої активності самого отроцтва [192].

Специфічний (нестабільний, плюралістичний) соціокультурний фон психосоціального розвитку сучасного отроцтва *«нашаровується»* на його вікові, релевантні суб'єктні характеристики, підсилюючи їх та активізуючи процес розв'язання підлітком об'єктивно виникаючих вікових, життєвих, соціальних *суперечностей*, зокрема, протиріч внутрішньо-системних та міжсистемних – між підлітками (юнаками) та суспільством, підлітками та їх макросередовищем, підлітками і своєю аут-групою. В умовах невизначеності світосприйняття, послаблення зовнішніх регуляторів, плюралізації картин світу підростаючій людині, з одного боку, важко послідовно визначити ситуації й інтегрувати Я-концепцію, з іншого, – ці протиріччя (за сприятливих умов мікросередовища) специфічним способом стимулюють *суб'єктний* складник процесів самовираження й усвідомлення самого себе, *активізують ресурси* пошуку ідентичності, власних відповідей і виборів у побудові власного життя й самореалізації тощо.

Отже, важливим є визнання того, що з культурно-історичної точки зору *внутрішні та зовнішні суперечності* становлення особистості можуть виконувати *творчо продуктивну, культуротворчу функцію*, виступати як механізм універсалізації родових здатностей людства.

У сучасних соціокультурних умовах отроцтво ставить перед дорослими все нові і нові задачі, і в силу цього реально та активно *впливає на суспільство* та стимулює його. Підлітки (юнаки) іноді швидше дорослих оволодівають інструментальними навичками використання складних технік і самостійного виробництва продуктів (наприклад, створенні блогів, веб-сторінок, веб-сайтів та інших продуктів соціальних мереж), які мають реальну цінність в очах оточуючих.

Вони активно *організують власне соціокультурне середовище*. Д. Б. Ельконін, Д. Віннікот та інші дослідники висловлювали думку про те, що не стільки сім'я соціалізує дитину, скільки вона сама *соціалізує* людей, що її оточують, намагаючись цим сконструювати зручний і приємний для неї світ. Л. І. Божович наполягала на визнанні того, що «психіка людини розвивається не стільки в міру засвоєння, скільки в міру *зміни суб'єктом оточуючої його дійсності*» [52, с. 14].

Це виявляється у різноманітності вибору підлітком тактик спілкування, у процесах різнохарактерної комунікації та взаємодії з однолітками та представниками інших аут-груп, різних видах комунікативної ініціативи – лідерства, у творчому ініціюванні нових форм самоактуалізації в умовах доступного соціального простору, зокрема, в осмисленій організації власного соціального оточення (вибудовування бажаних взаємовідносин), усвідомленні можливостей впливу на світ дорослих тощо.

У зв'язку з розвитком інформаційних технологій, мас-медіа та в умовах великого потоку інформації, підлітки мають доступ до абсолютно різних зразків поведінки, різних зразків ставлення до праці та інших людей як у власній країні, так і за кордоном. Відбуваються, у такий спосіб, суттєві *зміни шляхів та форм накопичення індивідуального досвіду* молоддю.

Отроцтво привносить позитивную динаміку, щось нове і конструктивне, наприклад, пропонує відмінні від загальноприйнятих погляди, норми, установки, цінності, уявлення і почасти часто у зв'язку з цим стикається з соціальним нерозумінням, неприйняттям і засудженням. В умовах швидких суспільних змін підліток не тільки творчо засвоює (присвоює, зберігає) форми людської культури та родові здатності, які вже історично склалися, але і специфічним способом *бере участь у породженні нових культурних форм*, що історично перебувають у становленні.

Однак, проблеми співвідношення двох реальностей – *розвитку особистості і культури і, особливо, породження у процесі розвитку особистості іншої культури* все ще залишається на узбіччі культурно-

історичної психології [31]. З нашої точки зору, пояснення породження іншої культури у межах наявної потребує визнання іманентно притаманної дитині якості бути *джерелом* не тільки привласнення, але і *перетворення культури*.

Так, В. Т. Кудрявцев [181] вважає, що культура виступає для дитини не як сукупність суспільно еталонізованих ЗУНів, а як відкрита багатовимірна система проблемно-творчих завдань. Погляд на розвиток крізь призму соціалізації, – пише автор, – не дозволяє простежити найголовніше: шлях проникнення дитини вглиб культурної традиції і механізм засвоєння нею *творчого потенціалу культури*. Як слушно зауважили В. П. Зінченко і Є. Б. Моргунов, «ідея присвоєння дитиною людської культури є беззаперечною, але доведеною до логічного кінця, вона залишає відкритим питання про те, чи можливий *розвиток самої культури*, якщо дитина «присвоює» та засвоює лише її застигли форми» [125, с. 178].

Діалектика *трактування культури у контексті психосоціального розвитку* полягає в тому, що вона служить одночасно джерелом становлення суб'єкта і продуктом його творчості. Суттєвими є аспекти проблематики культури і творчості, на які звернули увагу Г. О. Балл [33] та В. О. Мединцев [232]. Г.О. Балл наголошує, що культура забезпечує *репродуктивно-нормативну і діалогово-творчу функції* людських індивідів та спільнот, процес створення *нових культурних форм, якостей*. Подібні характеристики культури виокремив М. О. Бердяєв, який розмежовував консервативний і творчий початок у культурі, В. М. Межуєв, який диференціював традицію та новацію як складові культури [33; 34].

У процесі психологічного аналізу культури М. С. Гусельцева інтерпретує людину як *перетворювача* змісту культури [96], а В. П. Зінченко – як *суб'єкта, який взаємодіє з культурою* [126]. «Людина як носій *особистості* не тільки перебуває в культурному оточенні, але є і *носієм та «співавтором»* (одним з творців) культури, «є *суб'єктом культури*» [34, с. 169]. Бути відносно автономним і водночас індивідуально своєрідним *суб'єктом культури* – це *якість особистості* як індивідуального модусу

(якості) культури, яка по-різному виявляється в різних індивідів, як і в одного індивіда на різних етапах життєвого шляху. Ми б до цього додали, що це якість особистості, яка змістовно по-різному і різною мірою виявляється на різних етапах психосоціального розвитку. Тому індивідуальний аспект творчого внеску людини в культуру має бути доповнений і *віковим аспектом*.

Пояснення *породження іншої культури* в межах сучасної потребує включення у проблематику взаємодії людини та культури вікового (онтогенетичного) контексту та визнання того, що в процесі розвитку психіки (на всіх етапах, але у специфічних формах) відбувається реалізація іманентно притаманної дитині якості бути суб'єктом не тільки привласнення, але й *перетворення культури*.

Вихідним у аргументації цієї позиції може бути визначення В.С. Біблером культури як *форми самодетермінації* особистості, свідомості, мислення [47, с. 289], у якій передбачаються вибір і особистісне рішення та культури як творіння нового самобутнього світу [47, с. 290]. Логічно припустити, що для процесу *творіння* нового самобутнього світу найбільш сенситивними є періоди «сплеску» *здатності до самодетермінації*, коли народжується «друге Я» особистості, відбувається активне становлення суб'єктності, самосвідомості, ідентичності тощо.

Тому є підстави вважати, що найбільш *сензитивним до процесу проблематизації культури є період отрочтва*, коли відбувається активний розвиток таких емерджентних властивостей та креативних здатностей, як-от: здатність бути колективним носієм та «співавтором» культури (субкультури); здатність до творення і спрямованої трансляції інновацій власного індивідуального досвіду у просторі культури; здатність до колективного та індивідуального породження іншої культури в межах існуючої.

Еволюційний сенс появи отрочтва та аналіз проблеми взаємодії суб'єкта і культури дозволяє розглядати підлітка як суб'єкта культури поряд із сталими науковими традиціями в дослідженнях його як суб'єкта діяльності,

суб'єкта пізнання, суб'єкта життєдіяльності, суб'єкта спілкування. Ключовим у цьому процесі є, безумовно сутність підлітково-юнацького віку як періоду становлення Я-концепції та розгортання потенцій самодетермінації.

Соціальна ситуація дії та взаємодії суб'єкта і знаків, цінностей та норм у системі «підліток – діяльність – культура» є джерелом перетворення його як *суб'єкта взаємодії* з культурою на *особистість – творця культури*, який забезпечує динаміку культури, її життєздатність. Шлях розвитку отроцтва як суб'єкта культури, якщо подивитися на соціокультурний розвиток як на багатовимірний процес, може відбуватися не тільки у процесі діяльності, але й у процесі спілкування (Б. Ф. Ломов), взаємодії (А. О. Пономарьов) і навіть споглядання (В. П. Зінченко).

Сучасний світ (у том числі соціальні чинники, зокрема, гуманістично-орієнтовані навчання та виховання) створюють умови для розвитку *нового типу дорослішання*, представленого підліткам та юнакам у можливості бути індивідуально своєрідним суб'єктом культури в різних «просторах», часових проекціях та уміннях. Це знаходить втілення в таких прагненнях, можливостях та здатностях сучасного отроцтва:

- створювати пошукові орієнтири в умовах емпірично гомогенного потоку діяльності, бачити, знаходити та ставити проблеми, рефлексивно викремлювати потенційні компоненти власного досвіду й інтегрувати його;
- осмислено (усвідомлено) підходити до організації соціального оточення у процесі спілкування, виявляти своє Я у різних видах комунікативної ініціативи – лідерства;
- презентувати свою ідентичність у різних (у тому числі віртуальних) самопрезентаціях та комунікаціях, індивідуально та неповторно самостверджувати своє Я у варіативному полі культурних сенсів, норм та значень;
- відчувати, переживати та створювати комічне;
- реалізовувати проекти, розв'язувати проблемно-творчі завдання у різних видах діяльності;

– шукати, знаходити, привносити в культуру нові смисли, ідеали й цінності, створювати власні форми суб'єктної представленості в культурі, відкривати нові шляхи реконструкції власної суб'єктивності;

– вільно пересуватися у часових, просторових та культурно-історичних контекстах культури тощо.

Можливість бути індивідуально своєрідним *суб'єктом культури* реалізується молоддю в різних «просторах»: інтраіндивідному, інтеріндивідному (у просторі актуального спілкування з іншими індивідами) та метаіндивідному – шляхом здійснювання поза безпосереднім спілкуванням внески у формування особистостей інших індивідів [282] (у тому числі в мережі Інтернет, медіа- та теле- комунікаціях). Молодь сприймає культуру як відкриту систему проблемно-творчих завдань, створює суб'єктивований простір і власні форми суб'єктної представленості в ньому і формує тим самим суб'єктивно й об'єктивно *новий культурний простір* як позаприродну дійсність. Отже, культура стає одночасно *джерелом розвитку особистості й продуктом її творчості*.

Зрозуміло і те, що має місце суттєва *варіативність шляхів психосоціального розвитку* як творчої представленості особистості у просторі культури (індивідуально-психологічний аспект). Тому актуалізується проблема індивідуальної сензитивності отроцтва до амбівалентності, суперечливої єдності переваг і недоліків плюралістичної розмаїтості та нормативної невизначеності сучасного життя. Ідеться про індивідуальні (у тому числі несприятливі) варіанти дорослішання, зумовлені толерантністю до соціальної невизначеності, рівнем соціальної адаптованості особистості, особливостями усвідомлення й переживання соціальних проблем, своєчасністю становлення системи життєвих цілей, ціннісно-сміслових утворень, ступенем упевненості в можливості впливати на власне життя тощо.

Узагальнення *проаналізованих тенденцій* дозволяє, по-перше, по-новому ставити питання і проблему «зони ближнього розвитку» отроцтва,

яка створюється дорослими і визначає перспективи психосоціального розвитку. Вочевидь, щодо багатьох сфер взаємодії світу дорослих та отрочтва зміст та пояснювальний потенціал цього поняття має бути переглянутий. По-друге, у функціональному аспекті аналізу отрочтва увага має бути акцентованою не тільки на засвоєнні (присвоєнні) підлітком форм людської ментальності й родових здатностей людства, але і на *механізмах породження тих форм*, що об'єктивно перебувають у становленні.

Отже, психоісторичний контекст надає можливість співвіднесення природи сучасного отрочтва з *префігуративністю* як *сутністю сучасної міжпоколінної соціокультурної ситуації*. Розгортання префігуративних культур (свідченням чого ми без сумніву є) принципово змінює погляд на сутність та природу отрочтва як культурно-історичного феномену, який *універсалізує* родові здатності людства, здійснює внесок в історичний розвиток того соціокультурного цілого (наприклад, етносу, суспільно-інформаційного простору), до якого воно належить.

З одного боку, йдеться про культуротворчу функцію отрочтва ХХІ століття, з іншого – про феномен соціально-випереджуючого психосоціального розвитку («*психосоціальної акселерації*») сучасного типу отрочтва, який інтенсивно складається у ХХІ столітті на наших очах.

2.6. Психосоціальні характеристики сучасних підлітків та юнаків (за результатами роботи фокус-груп)

Як було зазначено, становлення *нового покоління молоді ХХ ст.* відбувається на фоні докорінних суспільно-цивілізаційних зрушень. Крізь формат аналізу соціально-історичної зумовленості появи *нового типу отрочтва* на початку ХХІ століття (2.5) актуальним видається *пошук нових фактів*, які слугуватимуть підтвердженням цього положення. За справедливим зауваженням М. Ю. Кондратьєва, практично усі концепції вікового розвитку описують, як повинна в ідеалі розвиватися деяка

абстрактна дитина, а не як насправді розвивається реальна дитина за конкретних умов» [164, с. 70]. Наше завдання полягало у наповненні «образу» отроцтва ХХІ ст. новим психологічним змістом.

Для розв'язання поставлених у нашому дослідженні завдань нами був обраний метод фокус-груп (англ. – focus group interviews), який можна коротко визначити як групове напівстандартизоване інтерв'ю, що проходить у формі серій групових дискусій, у ході яких учасників «фокусують» на питаннях, що цікавлять дослідника, задля отримання від них суб'єктивної інформації [51; 91]. Учасниками фокус-груп у нашому пошукуванні були педагоги (одночасно – класні керівники) як суб'єкти взаємодії та тривалих (хоча не завжди цілеспрямованих) спостережень за підлітками.

Окремо зазначимо, що у психологічно-предметному плані названі групи поколінь досі залишаються на периферії дослідницької практики [287]. Проблема поколінь досліджувалася переважно в межах тематики соціалізації особистості (Ю. В. Ключко, І. С. Кон, Н. А. Логінова, Г. В. Папаян, Г. Л. Смірнов, О. В. Толстих та ін.) та взаємовпливу різних поколінь у соціологічних та соціально-психологічних аспектах (А. І. Афанасьєва, Л. Н. Коган, Ю. А. Левада, Т. Шанін та ін.). Останнім часом Н. М. Толстих порівнювала цінності двох поколінь сучасних росіян – московських підлітків (16 – 17 років) та їхніх батьків [369]; Л.Г. Сокурянська – цінності сучасного покоління молоді [351]. В. І. Пищик на прикладі представників радянського, перехідного та пострадянського поколінь проаналізувала процес трансформації ментальності росіян [287].

Наш методичний прийом був принципово іншим:

1) порівнювалися два покоління одного віку, тобто дві вікові когорти (cohort); когортний аналіз мав нівелювати класичні ефекти віку (вікові закономірності) та акцентувати увагу на ефектах часу, які спричиняються широким соціально-культурним історичним контекстом;

2) обстежуваними були не самі представники підліткового віку, а вчителі, які фактично діяли як експерт;

3) основним інструментом діагностування були не опитувальники, а метод фокус-груп.

У дослідженні брали участь учителі різних типів середніх загальноосвітніх закладів Кривого Рогу (школи, ліцеї, гімназії, інтернати). Склад учасників груп носив репрезентативний характер і був стандартизований за основними соціально-демографічними характеристиками – статтю, віком і досвідом роботи.

Робота фокус-груп здійснювалася протягом 2012/2013 навчального року під час роботи курсів підвищення кваліфікації учителів, психолого-педагогічних і методичних семінарів у педагогічних колективах. Організація роботи фокус-груп зреалізувала відповідні принципи, норми, параметри [51; 91]. Усього в дослідженні було проведено 14 фокус-груп, у яких сукупно взяли участь 245 учителів у віці від 26 до 59 років. Кожна група отримувала *проблемне завдання*: порівняти особливості кагорти підлітків 70-80-х рр. минулого століття і сучасного покоління підлітків та *виокремити основні психологічні зміни цієї вікової групи* (позитивні та негативні).

Отже, *мета* опитування вчителів під час роботи фокус-груп полягала у визначенні якісно *нових тенденцій та характеристик* сучасного отроцтва (на прикладі учнів 6–11 класів середніх загальноосвітніх закладів віком від 12 до 18 років) в контексті порівняльного аналізу психологічних особливостей кагорти підлітків 70–80-х років минулого століття та сучасного покоління підлітків початку XXI ст. У нашому пошукуванні педагогічний досвід був емпіричним індикатором конкретизації *припущення про психосоціальну специфіку нового покоління молоді – отроцтва початку XXI століття*.

Відповіді учасників оброблялися методом функціонально-сміслового аналізу усних висловлювань і методом контент-аналізу групових письмових звітів. У результаті статистичного аналізу відповідей (584 позитивних і 480 негативних характеристик) було виокремлено 14 категорій – сім ключових категорій позитивного спрямування і сім – негативного (Додаток А. 1, А. 2) (більш докладно у [452; 458]).

Серед переліку якісно *нових позитивних характеристик сучасного підлітка* порівняно з підлітками 70–80-х років найбільшу вагу мають категорії «психосоціальна активність» (19 % від загальної обсягу відповідей учителів) та «сила Я» (17 %), у яких простежується притаманні сучасному отроцтву прагнення до самоствердження, автономія (відсутність сліпого наслідування і поклоніння авторитетам, критичність мислення тощо) та особистісно-суб'єктний ресурс, який забезпечує ці процеси (самодостатність, самовпевненість, відсутність комплексів, розкутість, самостійність, оптимізм тощо) (Додаток А. 1). Більшість підлітків, на думку учителів, зорієнтовані нині на критерії, які традиційно розглядалися як індивідуалістичні: пошук шляхів самореалізації, прагнення до благополуччя, самостійність поглядів, отримання від життя «свого».

Значущими в оцінках учителів є соціально-психологічні характеристики підлітків (категорія «соціально-психологічна компетентність» – 16 %). З одного боку, вони зумовлені загальною специфікою підліткового віку і його провідною діяльністю (спілкування), з іншого – свідчать про нові тенденції у прояві вікових особливостей: прагнення сучасних підлітків до комунікативної ініціативи, підсилення здатності осмислено впливати на соціальне (у тому числі сімейне) оточення, отримувати бажане (у тому числі маніпулятивно) відповідно до власних цілей, презентувати себе, ініціювати процеси різнохарактерної взаємодії з представниками інших аут-груп як носіїв суттєво різних цінностей, пріоритетів, можливостей, обирати адаптаційні й інші тактики нерегламентованої соціальної взаємодії в умовах інтернет – простору та соціальних мереж тощо.

Категорія «аполітичність та свобода вибору» (11 %) свідчать про те, що нове покоління підлітків, з одного боку, є аполітичним, деідеологізованим, з іншого, – воно є носієм нових демократичних цінностей й прогресивних світоглядних переконань. Вони мають значну свободу у виборі ідентичності, пов'язану з відсутністю ідеологічного тиску, низьким рівнем контролю

дорослими (батьками) правил і норм поведінки, поглядів, проведення вільного часу, зовнішнього вигляду

Категорії «ерудованість, інформованість, креативність» (14 %), «володіння інформаційними та інтернет-технологіями» (9 %) відображують такі характеристики: вміння шукати й обробляти великий обсяг інформації, швидкість опанування інформаційних технологій та формування нових навичок у цій галузі, вміння швидко генерувати ідеї, нестереотипне, інноваційне, креативне мислення тощо.

Помітним для вчителів є розвиток прагматизму у ставленні до навчання і стосунків, посилення вибіркового ставлення до знань, орієнтація підлітків на вузьку спеціалізацію, раціональність у виборі інтересів, занять, навчальних предметів, схильність до практичного виокремлення потрібного (корисного) від «зайвого» (не пов'язаного безпосередньо з метою), поява «комерційної свідомості», гнучкість, толерантність до невизначеності, легкість пристосування до змін соціального мікро- та макросередовища (Категорія «прагматизм, адаптивність» – 14 %).

У цілому в *симптомокомплексі позитивних характеристик* чітко вираженими є подальша актуалізація суб'єктності, особистісної автономії, прагнення до самореалізації, активний пошук засобів творчого самовираження, самостійність, орієнтація на індивідуалістичні цінності, зниження рівня конформізму, зменшення масштабів соціальних ідентифікацій, прагматична спрямованість, ініціативність.

Усе це підтверджує дані соціально-психологічних досліджень останніх років, у яких нове покоління прагне виявити свою індивідуальність, не сприймає традиційних цінностей – норм та застосовує у всіх галузях життя основний принцип ринкових відносин: «головне – ініціатива, завзятість і пошук нового» (В. О. Яремчук). З цією чи іншою мірою деталізації цей висновок був результатом роботи всіх фокус-груп. Як слушно узагальнила одна з учасниць: без виховання духовності ми матимемо покоління «монстрів» – кар'єристів, прагматиків та індивідуалістів.

Серед семи тематичних категорій, що відображують *нові негативні характеристики сучасного отроцтва* (Додаток А. 2) перше місце (20 % від загальної кількості відповідей) займає категорія «бездуховність, негативні ціннісні трансформації». Її зміст відображає притаманні сучасному отроцтву моральний і духовний нігілізм, культ грошей і матеріальних цінностей, споживацький спосіб життя, зневажливе ставлення до норм моралі, розбещеність, уседозволеність, інтолерантність, відсутність позитивних ідеалів, патріотизму.

Учителі також визначають такі «негативні психосоціальні якості» (13 %), як: невихованість, цинізм, жорстокість, грубість, байдужість, агресивність, егоїстичність, зайва розкутість, безпідставна самовпевненість, завищена самооцінка, впертість, відсутність толерантності тощо. Ці психосоціальні характеристики доповнює зміст категорії «пасивність та інфантильність» (9%): безвідповідальність, безініціативність, відсутність життєвих цілей, ускладнення у виборі життєвого шляху, пасивність у навчанні; невпевненість у майбутньому; схильність до негативного впливу зовні; інфантильність; бажання мати багато, не докладаючи зусиль; відстоювання своїх прав без визнання обов'язків тощо.

Сучасного підлітка, порівняно із його ровесником 70-80-х років, характеризує зневага до знань, зниження їх значущості, цінності і якості, низька мотивація учіння, відсутність інтересу до технічних наук, небажання читати й обмежений словниковий запас, споживацьке ставлення до знань (категорія «низька мотивація учіння» – 13%).

У категорії «емоційна неврівноваженість» (15 % відповідей), на наше переконання, втілені традиційні емоційно-поведінкові проблеми підліткового віку, ймовірно, підсилені специфікою кризового стану суспільства. Учителі, однак, вважають, що емоційні проблеми є примітною особливістю підлітка сучасного часу. Це – образ значно більш імпульсивного, емоційно нестриманого, неуважного підлітка з нестійкою психікою та низьким контролем над емоціями; він вразливий, образливий, тривожний, замкнений,

схильний до суїциду, його стосунки з батьками, вчителями та дорослими тенденційно характеризуються зменшенням субординації, більшою розкутістю, неповагою до них, нігілістичним ставленням до досвіду старших поколінь, зниженням значущості особистості педагога та авторитету батьків, зменшенням впливу дорослих (сім'ї), схильністю маніпулювати близькими (рідними) (категорія «зміни у стосунках з дорослим» – 8%).

Категорія «адикції, ранній сексуальний досвід на тлі слабого здоров'я» охоплює три відносно самостійних компоненти (відповідно 11%, 6%, 5%): 1) розповсюдження адиктивних форм поведінки: комп'ютерної, ігрової, алкогольної, тютюнової, сексуальної, суїцидальної; 2) сексуальна акселерація та розкутість, більш ранній початок статевого життя; 3) слабе здоров'я (нестача рухової активності, незадовільний фізичний стан тощо).

Загалом *симптомокомплекс негативних характеристик* сучасних підлітків показує, що вони (порівняно з 70–80-ми роками ХХ ст.) є більш соціально пасивними й інфантильними. Підсилення характерних для підліткової кризи прагнень до емансипації, незалежності, дорослості, конфліктності стосунків з дорослими у більшості фокус-груп не виявлено.

Зафіксовано факт небажання самостійності, тенденцію до безтурботного комфортного існування, нівелювання духовно-моральних прагнень на тлі переваги матеріального над духовним, егоцентризм, відсутність житєвих цілей, мотивації саморозвитку, небажання вчитися, пошук шляхів відходу від реальності (різноманітні адикції), дискодантність у поведінці, що в цілому відображує незрілість особистісно-емоційної сфери та психологічну невідповідність до переходу в дорослий стан.

Порівняльний аналіз змісту категорій показав, що більшість із них є альтернативними, опозиційними за психосоціальним змістом (таблиця 2.1).

Зміст опозиційних пар категорій можна інтерпретувати в контексті причинно-наслідкових залежностей: емоційна неврівноваженість та нестійка самооцінка призводять до демонстрації самодостатності та самовпевненості; комунікативна компетентність спричиняє безпідставну самовпевненість,

розв'язність, упертість; прагматизм формує культ матеріальних цінностей і споживчий спосіб життя; інформованість знижує мотивацію навчання; оволодіння інформаційними технологіями пов'язане з виникненням адикцій; деідеологізація та збільшення ролі демократичних форм виховання лімітизує вплив дорослих тощо.

Таблиця 2.1

Нові тенденції психосоціального розвитку отроцтва ХХІ ст. (за результатами контент-аналізу відповідей вчителів) (у %)

Категорії позитивного спрямування	%	Категорії негативного спрямування	%
Психосоціальна активність	19	Пасивність інфантильність	9
Прагматизм. Адаптивність.	14	Бездуховність, негативні ціннісні трансформації	20
Сила Я	17	Емоційна неврівноваженість	15
Соціально-психологічна компетентність	16	Негативні психосоціальні якості	13
Ерудованість, інформованість, креативність	14	Низька мотивація учіння	13
Володіння інформаційними технологіями	9	Адикції. Ранній сексуальний досвід. Слабке здоров'я.	22
Аполітичність та свобода вибору	11	Негативні зміни у стосунках з дорослим	8

Примітка: наведено відсоток характеристик кожної категорії від загального обсягу інформації

Опозиційність (дихотомічність) виокремлених характеристик надає підстави інтерпретувати їх і іншим чином: як гносеологічний результат діалектично «множинного бачення» образу сучасного підлітка дорослим (учителем), і як онтологію буття – реального розроблення різних шляхів (типів, стратегій) життєвого самоздійснення період отроцтва.

Сукупність виявлених позитивних і негативних характеристик доречно з цієї позиції інтерпретувати як **альтернативність** способів психосоціального розвитку в період дорослішання в сучасному соціумі. Феномен «альтернативного бачення» отроцтва очима вчителів дозволяє умовно диференціювати крайні варіанти цього континіуму як **конструктивний / неконструктивний психотипи дорослішання:**

1) підлітки *першого типу* успішно реалізують свій особистісний потенціал, адаптовані до соціальних і вікових змін, мають високий для свого віку рівень суб'єктної активності, цілеспрямовані, автономні, самовпевнені, егоцентричні, прагматичні, ерудовані, інформовані, компетентні у володінні сучасними інформаційними технологіями, гнучкі при реалізації власних цінностей у поведінці, прагнуть самостійно приймати рішення, мають стійку Я-концепцію, здатні до лідерства, спрямовані на досягнення, на кар'єрне зростання і престижність, орієнтовані на себе, прагматично налаштовані в побудові життєвих перспектив, гнучкі при реалізації власних цінностей у поведінці, соціально лабільні, готові до зреалізування різних (у тому числі маніпулятивних) способів взаємодії та впливу у відмінних соціальних групах і ситуаціях;

2) підлітки *другого типу* переживають ускладнення соціально-психологічної адаптації, емоційну неврівноваженість, невіру у себе, вони конформні, залежні, мають знижену суб'єктну активність, нестачу соціальної лабільності і соціального контролю; для них характерні проблеми самовизначення, дифузна ідентичність, схильність до ілюзорно-компенсаторного способу вирішення особистих проблем (адикції), ранній сексуальний досвід, культ матеріальних цінностей, споживацький спосіб життя, духовний нігілізм, переважання мотивів власного благополуччя над суспільними мотивами, прагнення задовольняти передусім особисті інтереси, низький рівень культури поведінки, байдужість до навколишніх, екстернальний локус контролю, відсутність мотивації саморозвитку і прагнення реалізувати свій особистий потенціал, тенденції особистісного маргіналізму, відсутність духовно-моральних орієнтацій у складі життєвих перспектив.

Попри зрозумілу умовність цієї типології ми припустили, що сукупність цих характеристик презентує тенденції різних моделей психосоціального розвитку отрочтва в сучасному українському соціумі. Цей висновок підтвердило емпіричне дослідження, в якому зафіксовано факт

наявності продуктивних (конструктивних) та непродуктивних типів психосоціального розвитку сучасної молоді (див. розділ 5).

Отримані результати дозволяють зробити такі *висновки*.

1. Отроцтво як найбільш чутлива до суспільних змін вікова і соціальна група є тим «лакмусовим папірцем», який відображує комплекс позитивних/негативних тенденцій у трансформації форм суспільної та індивідуальної свідомості, виявляється «психологічним індикатором» еволюції соціокультурного буття особистості в українському повсякденні.

2. Виявлено психосоціальні характеристики, які найбільш чутливі до соціальних змін (ціннісні орієнтації, світоглядні настанови, суб'єктні та комунікативні характеристики, стосунки з однолітками і дорослими, соціальні навички тощо). Саме за цими ознаками наява «прірва» між психосоціальними особливостями двох різночасових груп – підлітками 70 – 80-х років і сучасним отроцтвом; тому саме ці особливості підтверджують феномен «психосоціальної акселерації», а відтак і з'яву нового типу отроцтва на зорі XXI століття.

3. Узагальнення матеріалів роботи фокус-груп виявило феномен «множинного бачення» (гносеологічний аспект) та альтернативності шляхів дорослішання (онтологічний аспект) як базової особливості сучасного отроцтва в умовах соціальних змін. Різноманітність шляхів дорослішання втілюється в індивідуальній варіативності психосоціального розвитку, наявності продуктивного / непродуктивного типів психосоціального розвитку.

4. Практично всі групи вчителів у процесі дискусій приходили до усвідомлення того, що отроцтво є не лише колективним суб'єктом освітнього процесу, а й учасником культурно-історичної дії, детермінантою ціннісно-нормативних змін у суспільному повсякденні. Воно «перетворює» соціальні ролі, генерує соціокультурні варіації, за посередництвом різнопланового соціокультурного варіювання «намацує» і закріплює нові функціональні

можливості людства (зокрема, пропонує відмінні від загальноприйнятих погляди, норми, установки, цінності, уявлення).

Результати роботи фокус-груп, таким чином, дозволяють підтвердити гіпотезу дослідження про появу нових тенденцій психосоціального розвитку у період отрочтва, його соціокультурну зумовленість і креативний потенціал у просторі культури. Отримані результати також опосередковано підтвердили гіпотезу про індивідуальну варіативність та множинність паттернів дорослішання, які розташовані між крайніми полюсами континууму «продуктивний / непродуктивний типи психосоціального розвитку».

Висновки до другого розділу

Обґрунтованість і наукову достовірність дослідження підлітково-юнацького віку як психосоціального феномену і наукової проблеми забезпечив теоретико-методологічний аналіз концепцій психічного розвитку в онтогенезі та сучасних підходів до його інтерпретації, який засвідчив недостатність розуміння його механізмів і закономірностей та необхідність подальшого руху в цьому напрямі.

У розділі окреслюється специфіка поняття «вік» і «підлітково-юнацький вік» з тим, щоб виокремити загальні та особливі ознаки цього періоду як цілісної стадії переходу від дитинства до дорослості. Стадія отрочтва (вік тінейджерів у західній традиції, підлітково-юнацький вік у вітчизняних теоріях) є культурно зумовленою і культурно відносною, з ускладненням культури незмінно збільшується та на сьогодні займає майже десятиліття від 11 до 20 років.

Обґрунтовано позицію нашого дослідження: підлітково-юнацький вік є *цілісною стадією* переходу від дитинства до дорослості (що відповідає західній традиції) і складається з двох *періодів* – підліткового (12 – 15 років) та юнацького (16 – 20 років) (що відповідає вітчизняній традиції).

Феноменологія отроцтва суттєво визначається контекстом тієї культури, у якій відбувається дорослішання. Його сутність визначається конкретно-історичними умовами, у яких здійснюється розвиток індивіда, характером виховання, особливостями його діяльності та спілкування, тому є сенс розглядати підлітково-юнацький вік не як відображення процесу онтогенетичного розвитку, а як його *форму*. Представлено онтологічний, функціональний і феноменологічний аспекти та лінії його аналізу: визначення його соціокультурної феноменології як в онтогенезі (як вікового періоду) так і в розвитку соціальної спільноти (як соціально-вікової групи).

Розглянуто проблеми радикалізму соціальних трансформацій, трансформації взаємодії поколінь, якісного перетворення сутності людини у психоісторичному процесі, зміни соціальної ситуації розвитку сучасних підлітків та юнаків як чинників становлення нового типу отроцтва ХХІ ст.

Нове розуміння отроцтва як носія збереження, суб'єктності та культуротворчої функції у розвитку людства пов'язано з проблемою його спорідненості зі світом культури, сучасних соціокультурних трансформацій і, відповідно, з подоланням обмеженості традиційної соціально-історичної парадигми, яка залишає відкритим питання про те, як можливий розвиток самої культури, якщо дитина «присвоює» та засвоює лише її застигли форми.

Представлено еволюційно-історичний, історико-психологічний, культурологічний і віковий аспекти аналізу проблеми взаємозумовленості розвитку сучасної молоді та культури.

Визначено, що коріння творчої суб'єктності молоді знаходяться у єдності процесів персоногенези, суб'єктогенези й соціогенези, у складній взаємодії розвитку особистості, суспільства і культури. В нових соціокультурних умовах сучасний тип отроцтва – це вікова група, яка (як і людство загалом) історично *розвивається*, універсалізує родові здатності людства, визначає зміни способу функціонування і розвитку людського співтовариства.

На основі контент-аналізу відповідей учителів, отриманих методом фокус-груп, описано категорії *нових* позитивних (підсилення суб'єктності, пошук засобів творчого самовираження, креативність, індивідуалістичні цінності, зниження рівня конформізму тощо) та негативних (бездуховність, моральний нігілізм, культ матеріальних цінностей, споживацький спосіб життя, пасивність, емоційна неврівноваженість, егоїстичність, інфантильність тощо) характеристик, які відрізняють покоління підлітків (юнаків) XXI ст. від когорти 70-80-х рр. XX ст. та доводять наявність специфіки психосоціального розвитку сучасного отроцтва.

Теоретичні та емпіричні результати дослідження, представлені у третьому розділі, окреслили соціально-історичну сконструйованість отроцтва як вікового періоду і підтвердили актуальність та необхідність нових уточнюючих емпіричних досліджень з метою осмислення та прогнозування індивідуальних й вікових закономірностей психосоціального розвитку сучасної молоді.

Основний зміст другого розділу представлено у публікаціях [367; 368; 379; 422; 431; 432; 435; 439; 440; 449; 452; 458; 461].

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У третьому розділі представлено методологічні засади й результати концептуалізації проблеми і поняття психосоціального розвитку в підлітково-юнацькому віці. Вікові задачі й суперечності підлітково-юнацького віку операціоналізовано як функціональні дихотомії психосоціального розвитку. Його сутність обґрунтовано як системний об'єкт, а зміст – як синергічну, індивідуально своєрідну й соціокультурно зумовлену єдність континууму «особистість – суб'єкт» та процесів соціогенези, персоногенези, суб'єктогенези у певних соціальних умовах.

3.1. Методологія дослідження психосоціального розвитку в контексті переходу від традиційної до постнекласичної парадигми

Зважаючи на інтегративну природу психосоціального розвитку та культуротворчу сутність отрочтва як психосоціального феномену, концептуалізація проблеми психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці потребувала подолання обмеженості традиційної соціально-історичної парадигми пояснення розвитку і використання евристичного потенціалу нових методологічних підходів і парадигм.

Як відомо, у радянський період у вітчизняній психології сформувалися *дві* розгорнуті *фундаментальні концепції* – культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій і теорія діяльності, які визначали методологічні засади розвитку вікової психології як галузі наукового пізнання. У їх межах формувалися традиційні схеми інтерпретації розвитку особистості у дитинстві (від народження до молодшого шкільного віку), підлітковому та юнацькому віці (період отрочтва 12 – 20 pp.).

Предметний аналіз цих парадигм неможливий поза (чергової, не першої і не останньої) констатації факту їх формування в умовах неподільного

панування «єдино наукової марксистсько-ленінської методології». Поза сумнівом культурно-історичний і діяльнісний підходи є евристичними фундаментальними концепціями, які мають потужний пояснювальний потенціал і повністю відповідають визначенню наукової парадигми, запропонованому Т. Куном [184, с. 17].

Але ідеологічний вплив призводив до нівелювання найбільш вагомих наукових досягнень і найбільш евристичних ідей виданих науковців, які можливі в рамках «нормальної науки» (в цьому Т. Кун і К. Поппер сходяться). Наприклад, низка фундаментальних ідей Л. С. Виготського (про розвиток особистості у процесі розв'язання вікових криз, фактичне визнання суб'єктності дитини в рамках соціальної ситуації розвитку тощо), не отримали вичерпного аналізу та були пізніше суттєво трансформованими. Подібні тенденції, пов'язані з деформаціями у трактуванні взаємозв'язку свідомості та діяльності, принципу суб'єктності, абсолютизацією провідної діяльності та її ролі у розвитку особистості відбувалися і у межах діяльнісного підходу.

Специфікою культурно-історичного й діяльнісного підходів був об'єктно-орієнтований підхід до проблем розвитку особистості з поясненням її формування, виходячи з її мотиваційної спрямованості, зумовленої предметною діяльністю та впливом соціального середовища (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, В.М. Мясіщєв, Б.Г. Ананьєв, А.Г. Ковальов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов та ін.). Розвиток особистості трактувався як управління нею, її формування пов'язувалося з процесами соціальної адаптації, а всі форми поведінки пояснювались як результат більш або менш успішних присвоєнь, які здійснюються у процесі інтеріоризації нормативних вимог суспільства, знань, цінностей, ролей.

Протягом тривалого часу культурно-історичний та діяльнісний підходи визначали категоріальну, методологічну, феноменологічну і праксеологічну логіку дослідження підлітково-юнацького віку. Основним напрямком дослідження був аналіз різноманітних впливів культури (соціуму) на формування «інституту» отроцтва». Серед основних положень *традиційної*

парадигми підлітково-юнацького віку можна назвати: трактування його змісту як репродукування соціокультурного досвіду, орієнтованість на нормативній взірць; інтерпретація отроцтва як періоду засвоєння «готових» сенсів діяльності дорослих людей; теоретична констатація наявного місця та розвитку підлітка всередині уже сформованих соціальних систем тощо.

Реальне залежне положення отроцтва (підлітків та юнаків) у системі суспільних стосунків дозволяло інтерпретувати його специфіку начебто *зовні – образом майбутньої дорослості* як ідеальної форми (Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв та ін.) (посилання). Соціальна цінність отроцтва визначалася, у такий спосіб, *зовні – цінністю іншого*, більш високого порядку. У результаті конструювався образ, який розглядався у ракурсі протиставлення світу дорослих і світу отроцтва (конфліктність, кризовість як перехід від недосконалої до ідеальної форми).

Методологічна обмеженість (іноді навіть дискредитація) у сучасних умовах традиційної парадигми розвитку в період отроцтва стає все більш очевидною. Наведений у попередньому розділі аналіз надає підстави стверджувати, що, попри евристичність і теоретичну значущість багатьох положень, вона не дозволяє повною мірою пояснити психосоціальний розвиток *сучасного типу отроцтва*, який інтенсивно складається у ХХІ столітті в умовах стрімких трансформаційних процесів у суспільстві.

У сучасній психології (С. Д. Максименко, В. Т. Кудрявцев, В.А. Петровський та ін.) усе частіше звучить думка про те, що сучасна практика розкривати «соціальність» лише в аспекті присвоєння має бути переосмисленою. В.А. Петровський підкреслює, що «соціальність, як специфічно людський початок у людині, визначається не стільки її здатністю до науціння (накопичення людського досвіду), який начебто опиняється потім у людини у «портфелі» за спиною, скільки її здатністю творити і спрямовано транслювати інновації власного досвіду іншим індивідам» [282].

Сучасні публікації українських та російських психологів свідчать про кризу традиційної парадигми, яка розглядала становлення підлітка (юнака) як

тотальну соціалізацію, нівелюючи її початкову, первинну, вихідну креативність та індетермінованість. Поза сумнівом, свідомість та особистість за своїм походженням є суспільними продуктами. Але це зовсім не означає, що психічний розвиток зводиться лише до інтеріоризації, «привласнення» суспільного досвіду (хоча це, поза сумнівом, має місце). Як зазначає В.Е. Чудновський суспільно-історична зумовленість психічного розвитку виражається в більш складній і значно більш тонкій взаємодії соціального, психічного і біологічного» [414].

Сучасний перехід від об'єктно-орієнтованої до суб'єктно-орієнтованої парадигми та впровадження у психологічну науку ідей гуманістичної психології акцентують увагу на дослідженні особистості як активного творця власного життя у просторі історії та культури [29; 126; 214; 232; 282; 414]. Сучасна гуманістична орієнтація в галузі освіти, виховання, психологічної допомоги передбачає спрямованість на підвищення цієї здатності у підлітково-юнацькому віці, що вимагає якомога більш повного й органічного (що відповідає ресурсам і потенціям особистості) «входження особистості в культуру», причому в якості *не лише її носія, але і її суб'єкта*, який створює світ і себе за допомогою власних дій і вчинків.

Ці тенденції укріплюються у процесі традиційної для вітчизняної психології полеміки, змістом якої є методологічна *критика представниками суб'єктного підходу позицій соціально-орієнтованих теорій розвитку*, передусім знакового і діяльнісного підходів (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв). Ця дискусія є методологічним контекстом дослідження проблеми психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Перший напрям критики позицій діяльнісного підходу, зокрема, знаково-мовленнєвої концепції Л.С. Виготського (критика представлена у працях К.О. Абульхановаї-Славської, А.В. Брушлінського, І.С. Якиманської та ін.) пов'язаний з трактовкою детермінізму. У рамках знакового і діяльнісного підходів вона зводиться до формули від спільного до індивідуального, від зовнішнього до внутрішнього, від соціального до

індивідуального, тобто представляє собою опосередкування соціальними, зовнішніми знаками – передусім мовленнєвими, завдяки яким здійснюється засвоєння культурних функцій. А.В. Брушлінський вважає формулу розвитку «від соціального до індивідуального» односторонньою, оскільки вона визнає лише один напрям розвитку (від спільного (міжіндивідуального) до індивідуального), а одночасний, попередній або наступний рух від індивідуального до суспільного ігнорується [59].

Другий напрям критики – це розуміння природи соціального та співвідношення соціального з біологічним. Соціальність у рамках знакового і діяльнісного підходів, розглядається як однонаправлений і безумовний вплив суспільства на дитину (в цілому на індивіда) як пасивного об'єкта з боку зовнішніх дій. Автори суб'єктного підходу вважають, що соціальне не зводиться тільки до впливу зовнішнього. Від самого початку соціальним є і те, що дитина робить за допомогою дорослих (інтерпсихічне), і те, що вона робить безпосередньо без нього (інтрапсихічне). Отже, принцип «від соціального до індивідуального» потребує корективи.

У радянській психології розроблення проблеми детермінації психічного розвитку імпліцитно здійснювалася у контексті педагогічних проблем та експлікувалася як проблема психічного розвитку особистості (Л.С. Виготський, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін). Відповідно, *третій напрям* критики пов'язаний із проблемами розвитку та формування особистості. У діяльнісному підході (та близьких соціально-орієнтованих концепціях) метою виховання є передача соціального досвіду, підготовка до життя, формування людини як особистості; акцент ставиться переважно на об'єктивних умовах розвитку, а особистість розглядається як об'єкт виховання, навчання, розвитку.

Автори суб'єктного підходу вважають, що в цій трактовці особистості недостатньо врахована важлива роль суб'єкта психічного розвитку, тобто роль цілісної системи внутрішніх умов (різноманітні види і рівні активності суб'єкта), через яку (як основу розвитку) тільки і діють будь-які зовнішні

причини, у тому числі усі зовнішні (педагогічні тощо) впливи. Для підлітка від самого початку характерним є ще й стихійний, глибоко індивідуальний саморозвиток у просторі культури (та субкультури), який у принципі не підлягає безпосередньому і жорсткому контролю з боку дорослих.

Приєднуючись до критики соціально-зорієнтованих парадигм, В.О. Татенко вважає, що у багатьох сучасних суб'єктно-орієнтованих підходах імпліцитно присутня ідея соціального формування особистості, яка на певному етапі (зазвичай ідеться про підлітковий вік) виявляє якості суб'єктності. Ця прихована суб'єктність ототожнюється із здатністю до вибіркової (і тільки в цьому сенсі творчої) інтеоріоризації, обмеженої у своїй свободі усвідомленою необхідністю наслідувати суспільним приписам [357, с. 213]. Цьому протиставлена ідея про вихідну, вроджену природу суб'єктності (суб'єкта психічної активності у В. О. Татенко, прасуб'єктності у О. О. Сергієнко), на основі якої виникають всі інші іпостасі людини (індивід, особистість, індивідуальність).

С.Д. Максименко, спираючись на положення Г. С. Костюка (про «саморух»), вважає, що витоком саморозвитку є *нужда* – єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої «запускає» складну систему «особистість» і забезпечує її розвиток як саморозвиток [216]. Як бачимо, основний зміст полеміки між представниками суб'єктного й діяльнісного підходу, пов'язаний з проблемою джерел активності.

Суб'єктний підхід розкриває інші методологічні горизонти вивчення психосоціального розвитку в підлітково-юнацькому віці. Це поняття самодетермінації, тобто домінування внутрішньої детермінації над зовнішньою, трактування внутрішніх умов, «внутрішніх суперечностей» та спонтанійності як внутрішнього джерела активності (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. Е. Чудновський та ін.). Суттєво зміщуються акценти дослідження: якщо віково-психологічний підхід вказує на зовнішнє джерело розвитку – дорослого, то суб'єктний підхід підкреслює внутрішню активність підлітка (юнака), його саморозвиток у просторі культури. Так, на думку

Б. Д. Ельконіна [480], досвід суб'єктності виникає в акті посередництва дитини та дорослого як посередника між культурою й індивідуальним світом дитини на межі переходу «реалія – ідея» та «наявне – інше».

Помітний внесок у розроблення конкретних аспектів суб'єктного підходу вносять психологічні дослідження С.Д. Максименко (проблема принципів і критеріїв психологічної організації навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта навчання); М. Т. Дригус (проблема суб'єктної детермінації навчання школярів); А. В. Киричука і З. С. Карпенко (проблема рівнів суб'єктності); Л. А. Лепіхової (проблема психологічної діагностики феноменів суб'єктності) та ін. «Сходження» української психології до суб'єктного визначення свого предмета (розвиток суб'єкта психічної активності в онтогенезі [357], суб'єкт в онтогенезі [268]) дає додаткові істотні підстави для усвідомлення *потенціалу* використання *суб'єктного підходу* в дослідженні проблеми психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

1. Акцент на суб'єктності і ролі внутрішніх умов розвитку зумовлює корекцію змісту предмета вікової психології та збагачення ідеї розвитку (В. П. Зінченко, О. В. Киричук, С. Д. Максименко, В. О. Татенко, В. І. Слободчиков та ін.). У центрі уваги опиняються нові типи причинності (самодетермінація) і нові механізми психосоціального розвитку як саморозвитку. З цього виходить, що розвиток, виховання залежать не лише від різних видів діяльності, спілкування, але і від самого підлітка як суб'єкта діяльності й носія сукупності внутрішніх умов розвитку в різних видах активності.

2. Суб'єктний підхід збагачує проблематику психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці положенням про те, що формування особистості здійснюється в процесі засвоєння всієї людської культури, але таке засвоєння не заперечує, а, навпаки, припускає самостійну і все більш *активну і творчу діяльність* (ігрову, учбову, трудову) кожного підлітка та юнака. Розвиток цього положення призводить до визнання культуротворчої

ролі дитини у культурі, її творчого привнесення у розвиток родових здатностей людства. Це дозволяє розглядати отрочтво в якості не тільки об'єкта, але і суб'єкта культури.

3. Суб'єктний підхід орієнтує на психологічне дослідження основних етапів розвитку суб'єктності як складника психосоціального розвитку, визначення ампліфікативного значення кожного вікового періоду з точки зору внеску у *становлення авторства життя* і розвитку людини як суб'єкта життєдіяльності. Зростає значення *індивідуальної варіативності* розвитку, унікальності проходження його етапів.

4. На рівні конкретно-наукової методології дослідження психосоціального розвитку суб'єктний підхід озброює системою методологічних *принципів*: активності («зовнішнє через внутрішнє», «пріоритет внутрішнього над зовнішнім»); саморозвитку – пріоритет майбутнього (суб'єктивного) над минулим (об'єктивним); ієрархічності (пріоритет метасистемного (суб'єктивного) над субсистемним (об'єктивним)); індивідуалізації (розвиток психічного здійснюється в індивідуальній, своєрідній формі й унікальному змісті); суб'єктності (пріоритет суб'єктної активності, внутрішньої мотивації) та *методами* пізнання розвитку: генетико-моделюючим (С. Д. Максименко), континуально-генетичним (недіз'юнктивним) (А. В. Брушлінський), суб'єктно-генетичним (В. О. Татенко) тощо.

Поряд з цим подальше просування суб'єктного підходу в дослідженні психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці має деякі обмеження. *По-перше*, суб'єктний підхід хоча і містить низку важливих положень, ще не є цілісною теорією розвитку. *По-друге*, можна констатувати суттєве протиріччя між соціальною орієнтацією на розвиток суб'єктності і недостатньою розробленістю методології її розвитку та саморозвитку у цей період, нестачею даних про індивідуальні особливості та варіативність розвитку суб'єктності підлітків та юнаків тощо. *По-третє*, дискусія суб'єктного та діяльнісного підходів має бути поглиблена та розширена за

рахунок конструктивного узгодження їх базових положень, подолання однобічного погляду на сутність джерел активності та розвитку (все з середини чи все ззовні), постановки проблеми *діалектичної взаємозумовленості*, взаємозв'язку, внутрішньо суперечливої єдності соціального й індивідуального (континууму особистість – суб'єкт) у структурі розвитку в онтогенезі.

У межах нової міждисциплінарної, поліпарадигмальної організації знання таку можливість надає інтеграція положень і надбань діяльнісного, суб'єктного, гуманістичного, системно-структурного, генетичного, еволюційного, культурно-історичного та інших підходів і парадигм на основі максимально широких за рівнем абстрагування понять і категорій.

Одним із них є *поняття психосоціального розвитку* в підлітково-юнацькому віці. Як системне явище, воно є «проекцією» тези про неможливість пояснення детермінації розвитку за принципом «все зсередини – все ззовні» і неможливість абсолютизації самостійності розвитку особистості (психіки) та її автономності від розвитку соціальної системи (матерії в цілому), яка є очевидною й багаторазово доведеною в історії психології. Тому в сучасній інтерпретації розвитку важливо уникнути крайнощів, що спотворюють цей процес, зокрема крайнощів щодо взаємодії зовнішнього та внутрішнього, соціального – індивідуального, суспільства (культури) та особистості (суб'єкта).

Шляхом розв'язання цієї проблеми, на нашу думку, є, передусім, розуміння *психосоціальної сутності* процесу дорослішання як нерозривного, цілісного поєднання зовнішнього і внутрішнього, нормативного – унікального, соціального – індивідуального, детермінації – самодетермінації у розвитку.

Отже, адекватне розуміння сутності підлітково-юнацького віку («*adolescence*») як культурно-історичного феномену пов'язане з подоланням *обмеженості традиційної соціально-історичної парадигми* та упровадженням в цю галузь міждисциплінарного, еволюційного підходу,

принципів історизму, системності, соціокультурного детермінізму і відповідної цим принципам системної трактовки суб'єкта розвитку, без чого неможливе пояснення та проектування характеристик та закономірностей психосоціального розвитку сучасного отроцтва.

По суті йдеться про становлення нової плюралістичної моделі пізнання отроцтва, яку, на наш погляд, правомірно розглядати як реальну альтернативу традиційній парадигмальній моделі і на основі якої можливе створення експліцитної концепції психосоціального розвитку отроцтва як носія соціальності та суб'єктності, характеристики якого знімають результативні моменти еволюції соціального.

Використання плюралістичної моделі пізнання, зокрема, інтеграції категорій особистості (культурно-історична концепція, діяльнісний підхід тощо) та суб'єкта (суб'єктний підхід, гуманістична психологія) може додати в загальну «формулу» аналізу отроцтва той «коефіцієнт», який дозволить із нових позицій інтерпретувати всю різноманітність емпіричних фактів та підходів до вивчення психосоціального розвитку у цей період. Означена методологічна позиція стала основою побудови стратегії дослідження психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

3.2. Специфіка і особливості дихотомічного аналізу як методу дослідження у психології

Як показав попередній аналіз, сутність психосоціального розвитку постає у полярно протилежних інтерпретаціях, серед яких представлені різні смислові опозиції (дихотомії): індивідуального – соціального, внутрішнього – зовнішнього, індивідуальності і всезагальності (соціальності), індивідуалізації – соціалізації, суб'єктності й об'єктності, особистості – сутності, персоналізації – деперсоналізації, персональної і колективної ідентичності, спонтаності і цілераціональності, екзистенційних і соціальних засад розвитку. З огляду на цю багатоманітність семантичне поле поняття

«психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці» потребує для системного осмислення відповідного специфічного методу. З нашої точки зору, найбільш адекватним для його концептуалізації є дихотомічний аналіз.

Метою цього етапу дослідження є аналіз потенціалу дихотомії як напрямку соціального пізнання в аналізі сутності психосоціального розвитку у період підлітково-юнацького віку. Тому ми здійснили аналіз поняття «дихотомія» на філософському й конкретно-науковому рівні аналізу, визначили теоретико-методологічні засади дихотомічного аналізу, розкрили можливості методу дихотомії у вивченні взаємодії індивідуального – соціального та галузі його застосування у психології розвитку.

Дихотомія – це одночасно властивість (роздвоєність або розподіл та системна цілісність) і процес або метод (процес послідовного ділення об'єкта дослідження на дві частини, не пов'язані між собою) [263; 334]. Класичне розуміння дихотомії тісно пов'язане з парадигмою раціоналізму, заснованого на розвитку науки, яка фіксує реальність через рух протилежностей. Але дихотомія не тотожна діалектиці, оскільки окреслює стійкий простір, що охоплює єдність існування і неіснування будь-яких властивостей об'єктів або ж самих об'єктів [334].

Т. А. Ожерельєва проаналізувала сфери і напрямки застосування дихотомічного аналізу як сучасного методу дослідження системних явищ (побудови структурної моделі об'єкту) у таких галузях дослідження, як: лінгвістика, управління, логістика, штучні мови, теорія пізнання тощо. Автором наголошується, що дихотомічний підхід є основою опозиційного аналізу, який є його продовженням [263]. Важливою особливістю дихотомічного методу (як і його історичного попередника – методу «контрастних пар», або діад [495, с. 37]) є те, що кожна дихотомія (опозиція) висловлює основну *суперечність* в розумінні категорії, тим самим позначає постійний процес розбудови її семантичного простору. Можна відзначити також, що опис, одержуваний на основі використання зазначеного методу,

виходить коротким, змістовним і досить повним, оскільки не фіксується на якомусь одному з його полюсів.

В.А. Ганзен у такий спосіб пояснює сутність методу *дихотомічного аналізу* [84]. Діада позначає «полюси вимірювальних психологічних шкал. Об'єкт характеризується точкою або зоною своїх значень на шкалі. Якщо шкали незалежні, то їх сукупність може розглядатися як багатовимірна *система координат*, кожному об'єкту у якій відповідає певна точка або область» [84, с. 52]. Відповідно, так створюється поле значень категорії, і чим більше шкал виділяється за такого аналізу, тим більше розробленою є категорія. Переваги розглядуваного методу, за зауваженням М.С. Роговіна, визначаються «характерною особливістю психології», яка полягає в тому, що «протягом всієї її історії має місце *постійна поляризація понять*, розведення їх на протилежні за змістом пари» [314, с. 27].

Отже, порівняння альтернативних чи відмінних трактувань, поява нового змісту в семантичному полі категорії психосоціального розвитку передбачає появу певних понятійних опозицій, через аналіз яких має відбуватися дослідження поля значень цього поняття.

Метод дихотомічного аналізу неодноразово використовувався у психології і довів свою продуктивність. Формулювання наукової проблематики через протиставлення основних понять і положень є одним із найбільш плідних способів наукового мислення на всіх рівнях аналізу – від парадигмальних позицій (гуманітарне – позитивне знання, природоцентризм – соціоцентризм, природнича – гуманістична, природнича – гуманітарна, соціоцентрична – антропоцентрична парадигми) до аналізу окремих явищ та категорій (див. напр. [44; 259; 333; 346]).

При побудові теорії розвитку особистості майже завжди фіксуються полярності «внутрішня – зовнішня детермінація», «індивідуальне і суспільне в природі особистості», «природне (біологічне) і соціальне в особистості», «унікальне і загальне у структурі особистості», «структура і динаміка особистості», «свідомість і несвідоме в особистості», «зовнішнє і внутрішнє в

діяльності особистості» [333]. Н. Сарджвеладзе підкреслює, що важливість опозиційних суджень визначається не тільки їх змістом, а й *способом або формою*, якими вони формулюються. Автор характеризує основні опозиції в теоріях особистості: 1) зовнішнє і внутрішнє (проблема детермінації); 2) стійкість та становлення; 3) завершеність – віртуальність (дихотомія дійсності – можливості); 4) структура – динаміка тощо [333].

Подібним способом через ряд понятійних дихотомій (опозицій), виокремлених у результаті історико-теоретичного аналізу психологічних теорій Н. В. Богданович [50] визначає поля значень категорій суб'єкт, особистість, індивід, індивідуальність (таблиця 3.1). Наприклад, категорію «суб'єкт» визначають дихотомії «збереження – зміна» (ідея безперервності, недиз'юнктивності суб'єктності), «колективний – індивідуальний» (диференціація категорій суб'єкта і особистості), «позиція – диспозиція» (критерії перетворення людини на суб'єкта), «свобода – відповідальність» (можливість людини бути автором свого життя, керувати обставинами), «усвідомленість – неусвідомленість», «свідоме – несвідоме», «теперішнє – минуле» тощо.

Таблиця 3.1

Дихотомії категорій «суб'єкт», «особистість», індивідуальність [50]

ОСОБИСТІСТЬ	СУБ'ЄКТ	ІНДИВІДУАЛЬНІСТЬ
Зовнішнє – внутрішнє		
Соціальне – біологічне	Усвідомленість – неусвідомленість	Зовнішнє – внутрішнє
Альтруїзм – егоїзм	Колективний – індивідуальний	Автономність – відображеність
Суспільні – суб'єктивні стосунки	Позиція – диспозиція	Джерело творчості – результат
Універсальне – індивідуальне	Діалектика свободи та залежності	Одиничне – типово
Цілістність – дробність	Цілістність – множинність	Цілісність – багаторівневість
Статичність – динамічність	Збереження – зміна	Розвиток цілого – частин

Семантичне поле категорії «особистість» автор визначає через діалектичні понятійні дихотомії (опозиції): «внутрішнє – зовнішнє»

(прикладами є концепція М. М. Троїцького, «екзопсихіка – ендопсихіка» О. Ф. Лазурського), «соціальне – біологічне», «альтруїзм – егоїзм» (поняття «спрямованість»), «суспільні стосунки – суб'єктивні стосунки» (концепції О. Ф. Лазурського, В. М. М'ясищева, Б. Ф. Ломова), «універсальне – індивідуальне» (диференціація особистості й індивідуальності, співвідношення ідеального і реального), «статичність – динамічність» «цілістність – дробність» «норма – патологія».

Поняття дихотомії і дихотомічний підхід є ключевими поняттями соціоніки, які вона запозичила з теорії типів К. Юнга (А. Аугустінавичюте, В. В. Гуленко, А. Л. Митрохіна, Г. Р. Рейнін та ін.). Наприклад, В. В. Гуленко аналізує базисні властивості теорії особистості К. Юнга як гносеологічні дихотомії: «матеріальне – ідеальне» (дихотомії «екстраверсія – інтроверсія», «етика – логіка», «сенсорика – інтуїція»), «суб'єкт – об'єкт» («активність – пасивність», «особове – безособове») тощо. В. В. Гуленко пропонує як критерій оцінки теорій використовувати кількість використовуваних у теорії базових дихотомій й одержувані на виході теоретичні конструкти [94].

В. О. Васютинський у просторі функціональних дихотомій розглядає змістові характеристики влади [70]. Б. С. Братусь у контексті вивчення підходів до дихотомії «норма – патологія» аналізує проблему норми психічного розвитку (1988). О. М. Ткаченко визначає гносеологічні дихотомії понять (спілкування – відокремлення, свідомість – несвідоме, самосвідомість – надсвідоме тощо) на різних рівнях детермінації (соціопсихічної, біопсихічної тощо) [366]. К. К. Платонов здійснює дихотомічний аналіз понять об'єктивної й суб'єктивної реальності та виокремлює такі *методологічні дихотомії*: психічні явища – психологічна наука, об'єкт науки – предмет науки, об'єктивні – суб'єктивні співвідношення, стимул – мотив, значення – сенс, структура – система та ін. [288, с. 26]. Г. А. Берулава вважає, що *дихотомія «проактивність – реактивність»* слугує межею між природничою (позитивистською, об'єктно-орієнтованою) і гуманістичною (суб'єктною, особистісно-орієнтованою) парадигмами розвитку [44].

Продуктивність дихотомічного аналізу також показана С.О. Капустіним, який проаналізував екзистенційні дихотомії в теоріях З. Фрейда (дихотомія природи і культури), А. Адлера (дихотомія прагнення до переваги та почуття спільності), К. Юнга (дихотомія протилежності), К. Роджерса (дихотомія самоактуалізації та умовних цінностей) [141]. Продуктивність пояснення природи розвитку через розмежування методологічних дихотомій показана також у роботах В. Е. Чудновського, С. Л. Рубінштейна, Г. Крайг, В. М. Дружиніна та ін.

Основні теоретичні положення про природу особистості Л. Хьелл, Д. Зіглер також описують у вигляді дихотомій (біполярних шкал): свобода – детермінізм, ірраціональність – раціональність, конституціоналізм – інвайроменталізм, суб'єктивність – об'єктивність, проактивність – реактивність, гомеостаз – гетеростаз тощо [407]. У західній психології природа розвитку також розглядається через сутнісну *дихотомію* «організм – механіцизм» [140, с. 22; 173, с. 63].

У контексті проблеми психосоціального розвитку можна також згадати методологічну дихотомію «*творчість – адаптація*». З одного боку, мають місце і всіляко підкріплюються даними конкретних досліджень визначення розвитку як адаптації індивіда до все більш складних форм взаємодії з навколишньою дійсністю. З іншого боку, психічний розвиток розуміється як відпочатку креативний (у широкому сенсі) процес, як творчість, тобто перетворення індивідом і навколишньої дійсності, і самого себе, і системи взаємодій з цією дійсністю.

Отже, формулювання наукової проблематики через протиставлення основних понять і положень предмета дослідження є одним із найбільш плідних способів наукового мислення. У першому розділі роботи ми визначали особливості розуміння тим чи іншим науковцем поняття психосоціального розвитку, а потім порівнювали, як інші автори інтерпретують цю ідею; на яких аспектуальних рівнях відбувається дискусія, які висувають альтернативні чи відмінні трактовки. Тим самим ми прагнули

привнести новий зміст у семантичне поле цієї категорії. Так оформилися певні понятійні дихотомії (внутрішнє – зовнішнє, індивідуальне – соціальне, детермінація – самодетермінація), через аналіз яких можливе теоретичне й емпіричне дослідження поля значень поняття психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Отже, психосоціальний розвиток є системним явищем, адекватним методологічним засобом дослідження якого є дихотомічний аналіз. Подальше застосування дихотомічного методу в нашому дослідженні пов'язане з: 1) переходом від теоретико-методологічного до емпіричного рівня валідазації теорії психосоціального розвитку; 2) поясненням сутності індивідуально-вікових задач підлітково-юнацького віку як дихотомій психосоціального розвитку; 3) пошуком емпіричних показників структурних і функціональних дихотомій психосоціального розвитку у цей період.

3.3. Розв'язання функціональних дихотомій як завдання й критерій психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці

Онтологічна сутність підлітково-юнацького віку дозволяє розкрити зміст психосоціального розвитку у цей період як діалектику соціалізації й індивідуалізації, «персонального Я» і «соціального Я», посилення суб'єктності та подолання об'єктності, співвідношення індивідуальної і суспільної (зовнішньої – внутрішньої) детермінант розвитку особистості, які утворюють основу процесу дорослішання у його екзистенційному та соціальному аспектах.

Вітчизняні психологи, що досліджували розвиток особистості підлітка (Г. С. Костюк, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, Т. В. Драгунова, І. С. Булах, Л. Г. Подоляк, Е. І. Савонько, П. Р. Чамата, Д. Б. Ельконін та ін.), традиційно звертають увагу на суперечності цього періоду: це одночасно і період соціалізації (процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей,

необхідних для успішної самореалізації в певному етносоціумі), і період індивідуалізації (відкриття власної самобутності).

Очевидно, що розвиток підлітка як соціальної істоти, індивідуальності, суб'єкта є багатоплановим, його одночасно визначають як зовнішні, так і внутрішні суперечності, які у вітчизняній психології інтерпретують як рушійні сили розвитку. Центральні лінії розвитку у вітчизняній психології інтерпретуються також як «провідна діяльність і центральні новоутворення віку» (Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, А.В. Запорожець, Л.И. Божович, В.В. Давидов, Б.Д. Ельконін, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.І. Фельдштейн, К.М. Поліванова та ін.).

Для західної психології більш типовою є інтерпретація підлітково-юнацького віку через *задачі розвитку* (Р. Бенедікт, У. Бронфенбреннер, Ш. Бюлер, А. Валлон, М. Кле, Дж. Марсія, Ж. Піаже, Ф. Райс, Х. Ремшмідт, Г.С. Саллівен, Е. Еріксон, Д. Елкінд, С. Холл, Е. Шпрангер, Е. Штерн та ін.), від успішності розв'язання яких залежить не тільки процес дорослішання, але і можливість подальшого конструктивного розвитку. Серед цих задач називають [62; 152; 173; 310; 312; 367; 400; 483; 541; 549]:

- перше цілісне усвідомлення себе та свого місця у світі;
- об'єднання на новому рівні знань про себе та їх проекція на майбутнє;
- здійснення системи виборів, які забезпечують цільність особистості (професії, статевої ідентичності й ідеологічних настанов);
- прийняття власної зовнішності;
- засвоєння і прийняття гендерних ролей;
- встановлення нових відносин з ровесниками та батьками;
- розвиток професійних інтересів, прийняття зрілих форм поведінки;
- формування статевої ідентичності;
- завоювання емоційної незалежності від батьків тощо.

Мішель Кле [152] задачі розвитку у підлітковому віці формулює відносно чотирьох основних сфер: тіла, мислення, соціального життя й самосвідомості:

1. *Пубертатний розвиток*: протягом відносно короткого періоду тіло підлітка піддається значним змінам. Це визначає дві основні задачі розвитку: необхідність реконструкції тілесного образу «Я» і побудову чоловічої чи жіночої ідентичності; поступовий перехід до дорослої сексуальності.

2. *Когнітивний розвиток*: становлення когнітивних здібностей, що позначається двома основними досягненнями: розвитком здатності до абстрактного мислення; розширення часової перспективи.

3. *Перетворення соціалізації*: домінуючий вплив сім'ї поступається впливу групи однолітків, що є джерелом референтних норм поведінки й отримання відповідного статусу.

4. *Становлення ідентичності*: ствердження особистісної самостійності, індивідуальності, інтеграція потреб, мотивів і моделей реагування, переживання єдності власного «Я» у часі.

Кожна з означених ліній розвитку може стати детермінантою психологічних труднощів і конфліктної поведінки підлітка. Більшість зарубіжних психологів (G.J.Craig, A.Freud, S.I.Powers, S.T.Hauser & L.A.Kilner ets) погоджуються із тим, що у процесі дорослішання підліток має розв'язати дві основні задачі [173, с. 600]:

1. *Досягнення більшої автономії і незалежності від батьків* порівняно із можливим або бажаним у дитинстві. Можливість самовираження підлітком себе як індивідуальності зі своїми власними потребами і почуттями, спроможність до самостійного прийняття важливих рішень і усвідомлення відповідальності за їхні наслідки потребують відповідної *незалежності* у сфері родинних стосунків та послаблення батьківського контролю (N.Newcombe, J.P.Hill, J.Smollar, L.Steinberg, J.Youniss ets.) [256, с. 503–504].

2. *Формування ідентичності*, створення цілісного Я, що гармонійно поєднує різні елементи особистості. Нора Ньюкомб (N. Newcombe), окрім

означених, важливими задачами вважає розширення персонального простору спілкування з однолітками та розвиток здатності до дорослого підходу щодо проблем моралі, формування власного погляду на релігійні, політичні і моральні питання [256, с. 503].

О. В. Ємельянова до *основних вікових задач*, від успішності розв'язання яких залежить не лише процес дорослішання, але й усе подальше життя відносить: формування самосвідомості, усвідомлення соціалізації, структурування свого життя, підготовка до психологічного відокремлення від батьківської сім'ї [114].

Наш підхід полягає в інтеграції цих позицій (внутрішні суперечності розвитку і вікові задачі розвитку) і на їх основі – інтерпретації *задач розвитку як вибору* між суперечливими тенденціями дорослішання та суперечностями психосоціального розвитку. Необхідність вибору зумовлює внутрішню і зовнішню конфліктність, яка у підлітково-юнацькому віці полягає в усвідомленні неконгруентності особистості й суб'єкта на рівні соціуму, групи, людини. Саме тому цей вік є зламним та сенситивним для розв'язання глибинних протиріч як дихотомій існування та розвитку:

- Я – соціум, індивідуальне – соціальне, особистість (бути для інших) – суб'єкт (бути для себе);

- внутрішня – зовнішня детермінація, «джерело у собі» – «джерело у іншому»;

- тотожність із собою (імператив «бути самим собою») – родова тотожність (бути справжньою людиною);

- внутрішня – зовнішня центрація, субстанціональність (цілісність, опора на особистий досвід, автономія) – реляційність (децентрація і зовнішня обумовленість, персональність, соціально-рольова ідентифікація тощо) тощо.

Схема аналізу підлітково-юнацького віку фіксує його амбівалентність за наступними лініями:

- прагнення до незалежності і прагнення відповідати нормативним критеріям соціальних експектацій;

- мотивація збереження самототожності і залежність від соціальних вимог;
- мотивація самоствердження та досягнення та потреби у єдності (спільності) з іншими людьми.

Підліток потребує осмислення цих суперечностей, їх оцінки і формування здатності до їх оптимального розв'язання. Розв'язання дихотомій психосоціального розвитку стає можливим тому, що, як зазначає Л. І. Божович, у цьому віці з'являється можливість заломлення впливів соціального середовища і (свідомого або неусвідомленого) *позиціонування* особистості (коли людина займає стосовно соціального середовища певну внутрішню позицію). У психології це втілюється у феноменах самоствердження, самореалізації, самоактуалізації тощо. Зазначимо, що гармонійне й оптимальне розв'язання дихотомій дорослішання ми розглядаємо як базовий *критерій конструктивного психосоціального розвитку* у підлітково-юнацькому віці.

Отже, *методологічний рівень* пізнання проблеми психосоціального розвитку виявив певну систему дихотомічних категорій психічного (внутрішнє – зовнішнє, індивідуальне – соціальне, детермінація – самодетермінація). На *конкретно-науковому* рівні пізнання стає можливим розчленування і синтез складників психосоціального розвитку через розгортання *психологічних за змістом дихотомій*, які характеризують сутнісні елементи структури і функціонування психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці як об'єкта дослідження.

Інтерпретація **дихотомії індивідуального – соціального** на психологічному рівні пізнання найбільш ґрунтовно представлена теорією А. Адлера. У контексті вікових задач розвитку ми визначаємо її як дихотомію *«прагнення до переваги – почуття спільності (соціальний інтерес)»*.

За А. Адлером [11], два мотиви визначають цільову спрямованість життя: 1) *досягнення переваги* над іншими людьми (прагнення до фіктивної мети), яке виникає в дитинстві як компенсаторна реакція на неминуче

почуття меншовартості; 2) *почуття спільності* (соціальний інтерес) – прагнення до єдності з іншими людьми, до спільної діяльності, підкорення загальноприйнятим нормам, взаємодопомоги і співпраці, пошуку згоди, створення сім'ї, набуття друзів. Це вроджене прагнення відповідає природі людини, оскільки людина – істота соціальна.

Це суперечність закладена у природі людини, яка опиняється перед *функціональною дихотомією* (термін запропонований та використовується С.О. Капустіним [141], В.О. Васютинським [70] та ін.). Зміст цієї дихотомії психосоціального розвитку визначає наступна суперечність: у відповідності з одним мотивом підліток (юнак) має жити у конфронтації з іншими людьми (однолітками, батьками), прагнучи досягнення переваги і здобуття переваг для себе особисто, а корелятивно з іншим – він має жити у єдності з іншими людьми, підкоряючи свої інтереси інтересам спільноти.

Прагнення підлітка (юнака) до переваги і почуття спільності як вияв індивідуального – соціального знаходяться у суперечності один з одним. Сильна спрямованість на досягнення переваги суперечить вияву почуття спільності у його житті, оскільки ця спрямованість сприяє розвитку таких якостей, які підсилюють конфронтацію та боротьбу з іншими людьми. Як пише Адлер, «якщо людина має у собі ідеал переваги... то мають виявлятися дії, спрямовані на підкорення, приниження і дискредитацію інших, такі риси характеру як нетерпимість, незговірливість, заздрість, зловтіха, зарозумілість, хвалькуватість, підозрілість, жадібність, – коротше, всі диспозиції, які сприяють стану боротьби, мають виявитися у значно більшому ступені, ніж цього потребує, наприклад, інстинкт самозбереження чи почуття спільності» [11, с.14].

Навпаки, перевага почуття спільності і соціального інтересу сприяє розвитку протилежних якостей, спрямованих на єдність з іншими людьми, що послаблює дієвість мотиву досягнення переваги. А. Адлер вважає, що обидва мотиви реалізуються у житті людей різними способами. Ці індивідуально-своєрідні, досить стійкі способи реалізації провідних мотивів

А. Адлер назвав «індивідуальний життєвий стиль». З поняттям «індивідуального життєвого стилю» у А. Адлера тісно пов'язане поняття характеру. Це сукупність стійких якостей особистості, у яких зовнішньо виявляється і за посередництвом якого здійснюється її індивідуальний життєвий стиль.

Отже, критерієм неконструктивного розв'язання цієї функціональної дихотомії є домінуюча спрямованість – прагнення до досягнення переваги над іншими людьми, яке заважає прояву почуття спільності (соціальному інтересу). Інші люди розглядаються як конкуренти або як засіб досягнення певних переваг порівняно з іншими. Людина з такою спрямованістю перебуває у стані постійної боротьби і конфронтації з суспільством, не може і не хоче співпрацювати з іншими людьми, вступати з ними в близькі стосунки, підкорятися вимогам суспільства, займатися суспільно-корисною діяльністю, створювати сім'ю, виховувати дітей.

У контексті наявності чи відсутності соціального інтересу Адлер прагнув пояснити виникнення неврозів (для хворих неврозами характерним є зниження параметру «рівень активності» та недостатність розвитку соціального інтересу). У невротичних особистостей, прагнення до переваги сильніше, ніж у здорових людей, і це змушує їх непохитно боротися за їх досягнення. Невротикам притаманні егоцентризм, відсутність співпраці, нереалістичність.

За А. Адлером, для конструктивного розвитку характерно слабо виражене почуття неповноцінності і, відповідно, слабо виражене компенсаторне прагнення до досягнення переваги над іншими людьми; прагнення до досягнення не так сильно виражене, щоб заважати реалізації в житті вродженого почуття спільності. Мета психотерапії, за А. Адлером, – «підсилення почуття реальності, відповідальність і заміна прихованої ворожості взаємною доброзичливістю, чого, однак, можна домогтися лише через свідомий розвиток почуття спільності і свідоме руйнування прагнення до влади» [11, с. 19].

Метою терапії неврозів, викликаних недостатністю соціального інтересу, є корекція помилкового стилю життя і недостатньо розвиненого соціального інтересу. Пацієнт має виробити більш соціально-конструктивний стиль життя, подолати зверхність та відчуженість у міжособистісних відносинах. Розвиток соціального інтересу Адлер розглядав як основну мету терапії: «Основна причина неврозу полягає у низькій здатності до узгодженої взаємодії з іншими, і я хочу, щоб пацієнт це зрозумів. Як тільки він почне спілкуватися і співпрацювати з іншими на рівні основи, то він зцілений... Підсилення соціального інтересу є перевихованням пацієнта» [11].

Підлітково-юнацький вік – це період розвитку, коли описана суперечність актуалізується й загострюється під впливом розвитку позиції «Я – серед людей» (усвідомлення себе в системі стосунків, своїх соціально-комунікативних якостей, прагнень) та підвищення значення інтимно-особистісного спілкування і референтної групи як значущого «носія» соціальних норм та очікувань.

Отже, у цей період розвитку критерієм конструктивного психосоціального розвитку є орієнтація підлітка на *суперечливу заданість* його життя у вигляді дихотомії переваги та спільності. С. А. Капустін вважає, що нормальна (не схильна до виникнення життєвих проблем і психічних розладів) особистість усвідомлює наявність цієї суперечності. Отже, вона знаходить такий спосіб її розв'язання, який дозволяє їй, з одного боку, реалізувати тенденцію до самоствердження, з іншого боку, – реалізувати потребу бути прийнятим іншими людьми [141].

Людина усвідомлює у себе наявність двох суперечливих мотивів і знаходить *компромісний спосіб* їх одночасної реалізації, при якому його прагнення до досягнення переваги над іншими людьми не заважає вияву в її житті почуття спільності. С. А. Капустін вважає, що ця позиція має вироблятися за активної участі самої людини в процесі пізнання себе, своєї провідної мотивації і стилю життя. Позиція аномальної (схильної до виникнення життєвих проблем і психічних розладів) особистості за змістом

однобічно орієнтує людину на свої інтереси чи на інтереси оточення. З урахуванням специфіки підлітково-юнацького віку розв'язання зазначеної дихотомії є однією з найбільш важливих задач психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Інтерпретація **дихотомії внутрішнього – зовнішнього** на психологічному рівні пізнання найбільш виразно представлена в гуманістичній психології, зокрема, у теорії К. Роджерса. У контексті вікових задач розвитку ми визначаємо її як дихотомію *«самоактуалізація – умовні цінності»*.

Поняття самоактуалізації у теорії К. Роджерса займає ключове місце. Серед основних рис особистості, що самоактуалізується – відкритість досвіду, віра у свій організм як надійне джерело досвіду, внутрішній локус, бажання існувати як процес (стан змінюваності і незавершеності) – відчуття потоку. Вони багаторазово описані в теоретичних розвідках Д. О. Леонтьєва [196], Є. Ф. Яценко [498] та інших науковців, що звільняє нас від необхідності повторення відомих положень. Наше завдання – визначити тотожність (близкість) положень гуманістичної концепції про конструктивний розвиток людини і базової задачі підлітково-юнацького віку – особистісного самовизначення, вибору між позицією «бути собою» чи «бути як інші».

У теорії К. Роджерса [315; 551] одним із основних є положення про наявність у житті людини суперечності між двома різними напрямками її розвитку, яке ставить людину перед необхідністю самовизначення щодо свого власного розвитку. Перший напрямок визначений вродженою *тенденцією самоактуалізації*, інший – прагненням людини до відповідності якостей її особистості *умовним цінностям*, які нав'язуються їй іншими людьми. Ця суперечність властива природі людини (її сутності), оскільки прагнення до самоактуалізації є вродженим, а прагнення людини до відповідності якостей її особистості *умовним цінностям* є необхідною умовою задоволення також вродженої потреби в позитивному ставленні до

неї з боку значущих інших. Отже, людина опиняється перед другою *функціональною дихотомією*, перед вибором між самоактуалізацією й умовними (передусім, соціальними) цінностями.

За К. Роджерсом, ускладнення у розв'язанні цієї дихотомії пов'язані з тим, що вроджена потреба в позитивному ставленні до себе часто задовольняється за умови відповідності якостей особистості тим умовним цінностям, які поділяють значущі для дитини люди (батьки, однолітки). Виходячи з позиції К. Роджерса, основна перепона до конструктивного розв'язання функціональної дихотомії – це система так званих умовних цінностей, які визначають ціннісне ставлення людини до інших людей і до самої себе (Rogers, 1959).

Термін «умовне ціннісне ставлення» до людини на відміну від її «безумовного позитивного прийняття» є необхідною передумовою клієнт-центрованої терапії і підкреслює той факт, що людина ставиться позитивно до інших людей чи до себе тільки за певної умови – за умови відповідності якостей їх або своєї особистості яким-небудь ціннісним ідеалам. У протилежному випадку ставлення буде негативним. За безумовно позитивного прийняття людини вона розглядається як вища цінність і заслуговує позитивного до себе ставлення без будь-яких умов.

Умовні цінності формуються в дитинстві на основі *двох потреб*: вродженій потребі в позитивному ставленні до себе з боку значущих людей і потреби в позитивному ставленні до себе з боку самого себе, тобто потреби у самоповазі. Спираючись на ці потреби, інші люди, передусім батьки, можуть нав'язувати дитині ті умовні цінності, які вони вважають за необхідне. Умовні цінності не тільки є перепорою до самоактуалізації, але і виступають, за К. Роджерсом, чинником, який порушує нормальний розвиток особистості. Особистість, яка сформувалася під впливом умовних цінностей, він називає «маскою». Її основними характеристиками є:

1. Недовіра до власного досвіду, суб'єктивна упередженість щодо нього: людина сприймає лише той досвід, який відповідає її позитивним

ціннісним уявленням про себе, друга частина не сприймається. Людина прагне відповідати ідеалам нав'язаних їй умовних цінностей, щоб задовольняти дві *базові потреби*: вроджену потребу у позитивному до себе ставленні зі сторони значущих людей і потребу у самоповазі. Особистість цього типу є лічиною (маскою), яка кимось «зроблена» і за якою ховається справжня особистість, до розвитку якої людина схильна за своєю природою. Як пише К. Роджерс, людина, відкрита досвіду, – це та людина, «яка усвідомлює як вимоги культури, так і свої власні фізіологічні потреби у їжі та сексі, яка усвідомлює як своє бажання мати дружні стосунки, так і бажання звеличувати себе, яка усвідомлює як свою тонку і чуттєву ніжність по відношенню до інших, так і ворожість до них [315, с. 150–151].

2. Довіра до тих своїх суб'єктивних уявлень про себе, які базуються на умовних цінностях, унаслідок чого виникає невідповідність змісту Я та Досвіду, і між цими двома структурами встановлюється відношення конфронтації. Досвід, який не відповідає умовним цінностям стає загрозою руйнування уявлень про себе, цілісності Я, є джерелом тривоги.

3. Зовнішній локус, проблеми визначення власних цілей і способів їх досягнення. Особистість керується умовними цінностями, нав'язаними іншими з метою управління її поведінкою в необхідному для них напрямі.

4. Стан постійності і визначеності особистості, який пояснюється тим, що умовні цінності є стійкими.

С. О. Капустін [141] вважає, що нормальна (не схильна до виникнення життєвих проблем та психічних розладів) особистість орієнтована на суперечливу заданість життя й усвідомлює в себе наявність цього протиріччя. Отже, вона знаходить такий спосіб його розв'язання, який дозволяє їй, з одного боку, реалізувати тенденцію до самоактуалізації і тим самим ставати більш повноцінно функціонуючою людиною, з іншого, – реалізувати прагнення до відповідності своїх якостей *умовним цінностям* інших людей, необхідного для її *соціальної адаптації*. Ця *компромісна*

позиція (між тенденціями до самоактуалізації та відповідності очікуванням інших людей) – результат активного пізнання себе і свого досвіду.

Позиція аномальної (схильної до виникнення життєвих проблем і психічних розладів) особистості за змістом однобічно орієнтує людину на відповідність своїх якостей умовним цінностям, які поділяють інші люди, що заважає реалізації тенденції самоактуалізації. Ця однобічна позиція, на думку С. О. Капустіна, нав'язується людині у ранньому дитинстві іншими людьми, передусім, батьками, на ірраціональній основі, з опорою на її потреби у позитивному ставленні до неї з боку інших і самоповазі [141, с. 70]. Аномальна особистість (схильна до виникнення життєвих проблем і психічних розладів) – особистість, у якій процес самоактуалізації заблокований і має реалізацію лише у можливості.

На наш погляд, підлітково-юнацький вік – це період розвитку, коли ця суперечність вперше актуалізується під впливом розвитку Я-концепції (усвідомлення себе, своїх якостей, мотивів, прагнень) та підвищення значення референтної групи як значущого «носія» умовних цінностей. Розв'язання цієї дихотомії є одним з найскладніших вікових задач розвитку в цьому віці. Мета психолого-педагогічного супроводу (профілактики та корекції) – допомога підлітку (юнаку) у пошуку *компромісної позиції* у розв'язанні окресленої суперечності, яка дозволяє йому ставати все більш повноцінно функціонуючою людиною і одночасно – соціально адаптованою.

Інтерпретація **дихотомії детермінації – самодетермінації** на психологічному рівні пізнання найбільш виразно представлена у теорії В. Франкла. У контексті вікових задач розвитку ми визначаємо її як дихотомію *«детермінації – самовизначення»*.

За В. Франклом, найважливіший вимір людини складають її сутнісні характеристики – духовність, свобода і відповідальність, які В. Франкл інтерпретує як «три екзистенціали людського існування» [390, с. 93]. Специфіку духовного буття людини в загальному вигляді можна визначити як завжди осмислене буття, яке є результатом її самовизначення в цінностях

власного буття, за яке вона несе відповідальність перед своєю совістю і перед своїм творцем (Богом). Описана Франклом *фаталістична позиція* орієнтує людину на ставлення до себе як до істоти, яка є *заданою*, у якій відсутній специфічний духовний вимір. Людина з такою позицією не розглядає себе як відповідальну за самовизначення у цінностях власного життя і, відповідно, як її активного учасника й тому дозволяє різним природним, психологічним і соціальним детермінантам визначати свій власний шлях.

Наслідком фаталістичної позиції є *екзистенційний вакуум*, який характеризується переживанням пустоти власного життя, нудьги, втрати сенсу життя та інтересу до нього. Це особлива група ноогенних неврозів, симптомом яких є втрата сенсу життя. Екзистенційний вакуум – це суттєві передумови алкоголізму і наркоманії, здійснення злочинів і спроб самогубства.

Конструктивна позиція особистості орієнтує її, передусім, на її духовне буття, яке передбачає усвідомлення нею своєї відповідальності за осмисленість власного буття. Реалізуючи у своєму житті самостійно знайдені смисли, людина стає активним учасником формування направленості власного життя. Одночасно вона усвідомлює свою зумовленість різними біологічними, соціальними, психологічними чинниками, які природнім шляхом задають та визначають її життя. Це позиція розумного компромісу між природно заданим та соціальним буттям людини і її вільним та відповідальним духовним буттям. «Свобода передбачає обмеження, базується на них» [390, с. 203].

Конструктивна позиція орієнтує людину на розуміння суперечливості буття у вигляді дихотомії «*детермінізму – самовизначення*». Людина усвідомлює багатоманітність різних форм свого буття і визнає необхідність одночасного існування у всіх цих формах. Це позиція розумного *компромісу*, відповідно з яким людина визнає себе відповідальною за самовизначення у межах власного життя, але безумовно з врахуванням реальних можливостей, які диктують їй біологічні й соціальні умови її буття. Аномальна особистість,

за С. А. Капустіним, – *фаталістична*, вона орієнтує на однобічне ставлення до себе як до природно заданої істоти, яка має покірно приймати свою долю, при цьому заперечуючи її відповідальність за *самовизначення у сенсах* власного життя [141]. Отже, дихотомія «детермінізму – самовизначення» – це суперечність, яке властива природі людини – між біологічною та соціальною природою (заданість людини, підкорення природним, психологічним, суспільним детермінантам) і життям у відповідності із своєю природою.

Той факт, що операціоналізація психічних феноменів у вигляді дихотомій існує в основних класичних теоріях особистості, розроблених у різних напрямках психології і психотерапії, свідчить про високий ступінь її теоретичного обґрунтування. З урахування того, що всі вони створювалися на основі аналізу конкретних випадків з психотерапевтичної практики, ці функціональні дихотомії можна розглядати також як такі, що мають достатньо високий ступінь емпіричної обґрунтованості.

Отже, зміст функціональних дихотомій отрочтва визначає положення про існування у підлітка (юнака) внутрішніх суперечностей між провідними мотивами та потребами, які визначають зміст й спрямованість його розвитку.

Зміст *вікових задач* підлітково-юнацького віку, представлений як *функціональні дихотомії* психосоціального розвитку (таблиця 3.2), інтегрується навколо трьох базових дихотомій розвитку: «детермінація – самовизначення», «самоактуалізація – умовні цінності», «прагнення до переваги (самоствердження) – соціальний інтерес (почуття спільності)».

Таблиця 3.2

Теоретико-методологічний рівень аналізу дихотомії розвитку

Рівень аналізу	Дихотомії психосоціального розвитку		
Методологічний	Індивідуальне – соціальне	Внутрішнє – зовнішнє	Детермінація – самодетермінація
Теоретичний (конкретно-науковий)	Прагнення до переваги – почуття спільності (соціальний інтерес)	Самоактуалізація – умовні цінності	Детермінація – самовизначення

Проекція окреслених вище теоретичних міркувань на особливості феномену психосоціального розвитку дозволяє стверджувати, що його зміст у підлітково-юнацькому віці визначає ефективність встановлення рівноваги, пошуку *компромісу*, *оптимуму* між цими дихотоміями. Компроміс у розв'язанні перших двох дихотомій забезпечує підтримку ієрархії в унікальному поєднанні потреб, яка відображує екзистенцію, внутрішню сутність і унікальність кожної людини. Компроміс у розв'язанні останніх двох дихотомій забезпечує гармонійне входження до соціального світу, у якому тільки і можливе задоволення актуалізованих потреб.

Отже, в основу системи *емпіричних гіпотез* дослідження було покладено положення про те, що **критерієм конструктивного психосоціального розвитку** у підлітково-юнацькому віці є ефективність знаходження компромісу (оптимуму) у розв'язанні базових дихотомій, як-от: між детермінацією і самовизначенням, самоактуалізацією й умовними цінностями, прагненням до переваги й соціальним інтересом. Цей критерій є показником інтеріоризації індивідуальних і вікових задач розвитку, продуктивності інтеграції підструктур особистості – суб'єкта та індивідуального способу функціонування. Окреслені теоретичні позиції перевіряються в експериментальному дослідженні (розділи 4 – 5).

3.4. Континуум «особистість – суб'єкт»: співвідношення і сутність в контексті проблеми психосоціального розвитку

З урахуванням попереднього теоретико-методологічного аналізу (розділ 1) проблему психосоціального розвитку можна операціоналізувати як перетинання семантичних просторів категорій особистості й суб'єкта, що передбачає їх категоріальний аналіз як властивостей психіки шляхом співставлення, інтеграції, взаємодоповнюваності різних парадигм вітчизняної і зарубіжної психології (діяльнісної, суб'єктної, гуманістичної тощо).

Психологічні поняття «особистість», «індивідуальність», «суб'єкт» розкривають певні модуси існування людини, її способи буття, іпостасі, якості, стани або вияви. Побудова теорії науки, як зазначає В. О. Татенко [357], вимагає не тільки визнання права кожної з них на відносну автономію, але і потребує дослідження їх у внутрішньо суперечливій єдності, як цілого, що дозволяє адекватно досліджувати психіку людини як тотальність, що розвивається.

Як зазначалося, найбільш перспективними в розвитку сучасної психології є тенденції, пов'язані з розумінням особистості не стільки як об'єкта формування і зовнішньої дії, скільки як суб'єкта, що створює світ і себе за допомогою власних дій і вчинків. Тому закономірним є посилений інтерес до методологічної рефлексії особистості і суб'єкта, які відносяться до числа основних категорій в системі психологічної науки і відповідають основним критеріям, що визначають категоріальний статус понять. Це підтверджують, по-перше, характеристики їх поля значень, які містять у собі найважливіші аспекти людини – як суспільної, активної, діяльної істоти, що творчо перетворює світ і себе, по-друге, їх взаємодія з системою інших категорій психології, по-третє, їх сутнісний зв'язок з предметом та принципами науки (особистісним підходом та його проекцією – принципом суб'єкта).

На наш погляд, використання категорій «суб'єкт» і «особистість» дозволить розв'язати основні теоретичні, дослідницькі і прикладні проблеми психосоціального розвитку. Відповідь на питання про співвідношення цих понять, їх взаємозв'язки, поле значень, обсяг, психологічні критерії, відповідно до яких можна діагностувати міру суб'єктного й особистісного розвитку людини, ми розглядаємо як *передумову створення концепції психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці*.

У сучасній психології немає єдності у розумінні змісту понять особистості – суб'єкта у двох аспектах:

1) якою мірою та як перехрещується їх зміст (варіанти від повного поглинання одного з них іншим до спроб повністю відокремити їх зміст);

2) як співвідносяться ці поняття за рівнем (обом із них приписується «високий» рівень у структурі психіки, характерними є спроби поставити одне над іншим, зокрема, представити одне як вищий рівень іншого).

В умовах інтеграції вітчизняної та російської психології в англomовну психологічну спільноту виникає ще одна проблема: поняття особистості є інтернаціональним, а поняття суб'єкт використовується лише в пострадянській психології та не піддається коректному перекладу на інші мови (І. А. Міроненко, Г. А. Цукерман та ін.).

У розробленні категорій «особистість» і «суб'єкт» найбільші здобутки належать п'яти основним вітчизняним школам (Д. М. Узнадзе, С. Л. Рубінштейна, Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, Г. С. Костюка, Г. С. Ананьєва). Поняття особистості було ключовою теоретико-методологічною категорією у школі Л. С. Виготського – О. М. Леонтьєва, а суб'єкта виступало як базове у школі С. Л. Рубінштейна.

Переважає більшість вітчизняних дослідників відзначають соціальну природу особистості, а її суть убачають, передусім, у соціальних характеристиках, соціально-психологічних і конкретно-історичних якостях людини, зокрема, ступені засвоєння соціальних норм, емоційно-ціннісному відношенні до своєї активності, соціуму і самої себе.

Особистість – системна, надчуттєва якість, яка набувається людиною в суспільстві, сукупності суспільних відносин (О. М. Леонтьєв). «Особистісний підхід у психології є конкретизацію загального принципу соціальності людини та її психіки» [297, с. 223]. Особистість та особистісний принцип несуть у собі твердження соціальної детермінації психічного в цілому, їх роль полягає у встановленні цілісності, і концентрації на розгляді людини як її буття в міжіндивідуальному просторі. Унікальність особистості зумовлена, на думку С.Д. Максименка, «двома основними чинниками: *по-перше*, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості

(біологічного, соціального, духовного), а *по-друге* – постійним саморухом, саморозвитком особистості» [215, с. 27].

Поняття «суб'єкт» прийшло в психологічну науку з філософії, але в концепціях С. Л. Рубінштейна, Д. М. Узнадзе, Б. Г. Ананьєва воно набуло статусу психологічної категорії. На сучасному етапі йдеться про появу нової галузі – психології суб'єкта, все частіше пропонуються визначення предмета психології через суб'єкт (О. В. Киричук, В. О. Татенко, А. В. Брушлінський та ін.). При цьому необхідно відзначити, по-перше, що понятійне поле категорії «суб'єкт» менш розроблено в порівнянні з понятійним полем категорії «особистість». По-друге, до теперішнього часу не досягнута навіть часткова згода щодо співвідношення нової категорії суб'єкта з такими категоріями та виокремленими у психології рівнями поведінки, як «індивід – особистість – індивідуальність» (Б. Г. Ананьєв), «індивід – особистість» (О. М. Леонтьєв), «організм – індивід – особистість» (М. Г. Ярошевський) «індивід – суб'єкт – особистість» (Ш. О. Надірашвілі) тощо.

Спроби розв'язання проблеми співвідношення категорій «особистість» і «суб'єкт» мають потужний евристичний потенціал [116]. Згідно з завданнями нашого аналізу ми розглянемо спочатку особливості розуміння досліджуваних категорій у працях фундаторів та відомих представників психологічних шкіл, потім – сучасний стан проблеми, і закінчимо деякими міркуваннями щодо їх співвідношення у контексті психосоціальної проблеми, її аспектів – загального, особливого та одиничного (більш докладно [424; 428]).

У школі С. Л. Рубінштейна поняття суб'єкт є рівноправним поняттю особистість, яка є сукупністю внутрішніх умов, які заломлюють зовнішні впливи [297, с. 287]. У роботах С. Л. Рубінштейна [321] суб'єкт пов'язаний із поняттям особистості через довільну діяльність. К. О. Абульханова-Славська з цього приводу зазначає: «Для Рубінштейна характерне розуміння суб'єкта як підстави зв'язку свідомості і діяльності: даний зв'язок утворюється особистістю» [2, с. 31]. А. В. Брушлінський прагнув більш чітко

диференціювати категорії особистості й суб'єкта [58; 59], але для нього характерним є розширене розуміння суб'єкта, який, на його думку, є інтегратором усіх властивостей людини та містить у собі якості й особистості, індивіда, індивідуальності [356]. В. І. Моросанова зауважує, що більшості психологів, які досліджують особистість, важко погодитися з тим, що духовність, гуманізм, цінності – це феноменологія, що відноситься не до особистості, а до суб'єкта [246, с. 51]. Усе те, що відноситься до спрямованості, до змісту самосвідомості, завжди було традиційним для вітчизняної науки предметом психології особистості [246, с. 50].

К. О. Абульханова розкриває акмеологічне розуміння суб'єкта [6] і, відповідно, своє розуміння співвідношення понять суб'єкта й особистості [5; 6]. Особистість стає суб'єктом власної діяльності й життя в цілому тільки на вищих, дорослих етапах свого розвитку: «Говорячи про становлення особистості суб'єктом, ми маємо на увазі дорослу особистість» [5, с. 17]. Із її точки зору, особистість є ієрархією (сукупністю) ортогональних якостей, у яких *саморегуляція суб'єкта виконує функцію координатора* різномодальних якостей особистості, який уможливорює досягнення їх взаємозв'язку, необхідного для *функціонування особистості*.

Увагу привертають два моменти: по-перше, визначення суб'єкта в розумінні К. О. Абульханової фактично означає, що категорія суб'єкта поглинається категорією особистості і є лише високим рівнем розвитку особистості, здатної до самоактуалізації, що цілком узгоджується з уявленнями гуманістичного підходу про прагнення людини до самореалізації й самоактуалізації (наприклад, А. Маслоу, Роджерс). Подібна позиція висловлюється Б. Г. Ананьєвим: суб'єктом стає особистість у процесі своєї професійної діяльності і творчості [19], В. М. Русаловим «зрілий суб'єкт є вищим рівнем розвитку особистості, традиційно названим у західній психології рівнем «самоактуалізації» [325, с. 6], В. В. Знаковим: суб'єкт – це усвідомлення свого вчинку як вільного морального діяння, розвиненість

навичок самопізнання, саморозуміння і рефлексії, екзистенційний пошук сенсу життя [356].

Л. І. Анциферова зазначає, що особистість має ціннісно-смисловий вимір, а функція суб'єкта – «стверджувати, захищати, реалізовувати у вчинках, у міжособистісних відносинах, у справах духовність, моральність, цінності істини, справедливості, добра» [27, с. 41–42]. Саме цей аспект взаємодії (активаційно-операційна, командно-виконавча, спонукально-регулятивна функції) особистості та суб'єкта, як буде показано далі, є однією з найбільш принципових і суперечливих у розумінні їх співвідношення.

Головна відмінність суб'єкта від особистості за Б. Г. Ананьєвим: суб'єкт «характеризується через *сукупність діяльностей* та міру їх продуктивності», а особистість – «через *сукупність суспільних відносин* та позицію у суспільстві, яку вони визначають» [17, с. 247], через соціальні функції [17, с. 248]. Саме особистість – *носій* властивостей людини як суб'єкта» [17, с. 243]. Науковець підкреслював, що «одинична людина як індивідуальність може бути зрозумілою лише як єдність і крізь призму взаємозв'язку її властивостей як особистості і суб'єкта діяльності, у структурі якої функціонують природні властивості людини як індивіда» [19, с. 334].

Виокремлюючи як ядро людської організації особистість, Б. Г. Ананьєв вказує, що «*структура особистості*, що склалася у процесі індивідуального розвитку людини, сама *детермінує* напрямки, рівень змін і рівень розвитку всіх феноменів психічного розвитку. С. Л. Рубінштейн саме в цій структурі особистості, комплексі особистісних властивостей убачав ті *внутрішні умови*, через які діють ті чи інші зовнішні чинники» [18, с. 218].

Продовжуючи традиції Б. Г. Ананьєва щодо системного опису людини, В. О. Ганзен вважає, що категорії суб'єкта відповідає структура пізнавальних процесів, головна характеристика суб'єкта – носій свідомості, категорії особистості – соціальні характеристики людини [84, с. 158]. О. М. Ткаченко слушно зазначає, що за різними назвами криються близькі характеристики, оскільки організм (за М. Г. Ярошевським, Д. М. Узнадзе), індивід (за

М. Г. Ярошевським), особистість (за Ш. О. Надірашвілі, М. Г. Ярошевським) – це цілісна модифікація *суб'єкта активності* на певному рівні.

В. А. Петровський обґрунтовує поняття «суб'єктність», яка «полягає в тому, що людина вважає себе в якості причини свого буття у світі, що виявляється в актах вільного виходу за межі встановленого (прояви активної неадаптивності людини)» [283, с. 70]. У його концепції особистість є динамічною формою суб'єктно-рольової єдності, а суб'єктність розуміється як частина (модус) особистості. І хоча В. А. Петровський підкреслює, що особистість і суб'єкт мають одну основу і не можуть бути зведеними (редукованими) один до одного, все ж таки суб'єкт народжується, розвивається і зникає разом з діяльністю [50].

В. О. Татенко аналізує пари категорій «особистість – індивідність», «універсальність – індивідуальність», які об'єднуються категорією «суб'єкт». Щодо співвідношення категорій особистості й суб'єкта, В. О. Татенко зазначає, що «особистісне слід виводити з суб'єктного як *сутнісного*, а не навпаки» [357, с. 230]. Особистість як суб'єкт власної активності і власного перетворення розглядають також Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, М. В. Савчин, Т. М. Титаренко.

З точки зору О. О. Сергієнко особистість (персона) – це *стрижнева структура* суб'єкта, яка задає загальний напрям самоорганізації та саморозвитку. Метафорично це співвідношення можна репрезентувати у вигляді «командної» і «виконавчої» ланок. Особистість задає напрям руху, а суб'єкт визначає його конкретну реалізацію через координацію вибору цілей і використання ресурсів індивідуальності [335]. Цієї ж думки дотримується Н. В. Богданович [50], яка вважає, що категорія суб'єкта може бути швидше співвіднесеною за обсягом з категорією індивідуальності, ніж з категорією особистості.

Ми погоджуємося з позицією О. О. Сергієнко, яка вважає, що розвиток – це, перш за все, процес відповідності *завдань особистості* інтегративним *можливостям суб'єкта*. У цьому випадку людина буде здійснювати зрілі

форми поведінки залежно від ступеня *синхронності, узгодженості* в розвитку **континууму «особистість – суб'єкт»**, показником чого може виступати спонтанність поведінки людини [335].

В. І. Моросанова вважає, що поняття суб'єкта підкреслює активний творчий початок у людині, здатність створювати власне буття, використовувати особливості, ресурси й засоби організації її активності в досягненні цілей, у понятті особистість утілюється *змістовна спрямованість* активності людини, зміст цілей її активності, характеристики мотиваційно-потребової сфери, цінностей, Я-концепції тощо [246, с. 50].

Поняття «суб'єкт» і «особистість» формують внутрішній світ і його прояви в поведінці людини, причому суб'єктні змінні – з боку особливостей організації та ступеня його активності в досягнення цілей, а особистісні – з боку змісту цілей активності, додання індивідуальної своєрідності особливостям їх досягнення.

В. М. Русалов також вважає, що характеристики особистості та суб'єкта виявляють різні рівні властивостей людини. Зрілість суб'єкта залежить від зрілості його особистості, яка фактично її породжує. «Індивідуальність, особистість та індивід – лише внутрішні засоби, інструменти для реалізації життєвих траєкторій суб'єкта» [324, с. 36]. У подібній логіці З. І. Рябикіна [356, с. 50] обґрунтовує, що суб'єктність може бути доособистісною, особистісною, позаособистісною, тому що особистість у різних просторах свого буття у різному ступені здатна реалізовувати свою суб'єктну позицію.

Дискусія полягає також у тому, яка категорія є інтегративною, ядерною структурою людської організації: особистість (Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова, Г. О. Балл, Л. І. Божович, В. О. Ганзен, О. М. Ткаченко та ін.) чи суб'єкт (А. В. Брушлінський, Н. В. Богданович, Н. Є. Євдокимова, В.М. Русалов, О. О. Сергієнко, В. В. Знаков, В. О. Татенко та ін.).

У контексті дослідження психосоціального розвитку найбільш принциповим і суперечливим є питання їх взаємодії та співвідношення: як

розподіляються функції особистості й суб'єкта (активаційно-операційна, командно-виконавча, спонукально-регулятивна функції); суб'єкт – це *рівень* розвитку особистості чи *спосіб* її самоорганізації, саморегуляції тощо. Відкидаючи низку другорядних моментів і максимально абстрагуючись, можна виокремити дві позиції:

1) суб'єкт виконує *функцію операційного* (регулятивна, виконавча) *рівня* особистості: суб'єкт є ресурсом розвитку особистості (В. І. Моросанова), *засобом* її реалізації через координацію вибору цілей і використання ресурсів (О. О. Сергієнко), *координатором* різномодальних якостей особистості (К. О. Абульханова), формою зв'язку особистості та діяльності (К. О. Абульханова, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн), а особистість виконує *активаційну, командну функцію*: вона має ціннісно-смысловий вимір (Л. І. Анциферова), задає загальний напрям самоорганізації та саморозвитку, детермінує напрямок розвитку (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Д. О. Леонтьєв, В. І. Моросанова, С. Л. Рубінштейн, О. О. Сергієнко), утілює змістовну спрямованість активності людини, зміст цілей її активності, характеристики мотиваційно-потребової сфери, цінностей, Я-концепції (В. І. Моросанова), вона є носієм модусу суб'єктності (В. А. Петровський), властивостей суб'єкта (Б. Г. Ананьєв), які є найважливішими якостями особистості (Л. І. Божович, К. В. Карпінський, Є. М. Волкова);

2) суб'єктне є сутнісним (В. О. Татенко), якісно визначеним *способом* внутрішньої активності, самоорганізації, саморегуляції особистості (К. О. Абульханова, А. В. Брушлінський, В. В. Знаков, О. О. Сергієнко), втіленням внутрішньо зумовленого, спонтанійного розвитку особистості (саморозвитку) (Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Татенко), вищим інтегративним рівнем розвитку особистості, здатної до життєтворчості й самоактуалізації (К. О. Абульханова, Б. Г. Ананьєв, В. М. Русалов, В. В. Знаков).

Особистість у свою чергу є *інструментом*, засобом реалізації суб'єктності (В. М. Русалов), стрижневою структурою суб'єкта (О. О. Сергієнко). Як бачимо, у цій позиції є два варіанти: суб'єктність як вияв активності психічного та рівень його розвитку. Відповідно, є різні спроби їх поєднати, узгодити (А. В. Брушлінський, О. О. Сергієнко та ін.).

Як зазначає Г. О. Балл, набагато перспективнішим за будь-який однобічний варіант є синтетична, інтегративна версія, тобто синтез конструктивних складників концепцій, що відповідають різним варіантам пізнання особистості та суб'єкта [35]. З нашої точки зору, перша позиція дозволяє розглядати психосоціальний розвиток як процес узгодження завдань, мотивів і цілей особистості (вікових, індивідуальних, соціальних) і ресурсів суб'єкта щодо їх реалізації. У цьому випадку конструктивність психосоціального розвитку можна визначати залежно від ступеня оптимальної *узгодженості* у розвитку континууму «особистість – суб'єкт».

Друга має переваги у наявності кінцевої мети розвитку (самоактуалізація) та акцентуванні здатності людини бути причиною самої себе, створювати власне буття. Особистість визначає межі (кордони) суб'єкта, але суб'єкт є тим, *заради чого особистість виникла*. Суб'єкт як спосіб реалізації людиною своєї «власне людської сутності» у світі завершує та втілює смисл розвитку особистості, виводячи людину до її призначення. Таким чином, і особистістю і суб'єктом кожна людина є лише у можливості (потенційно), а не у необхідності. З цим пов'язана правомірність питань про рівень та етапи психосоціального розвитку особистості та її суб'єктності, їх критерії, шляхи стимуляції особистості як потенційного (латентного) суб'єкта тощо.

Як показав теоретичний аналіз, конструкт **континуум «особистість – суб'єкт»** є евристичним для концептуалізації змісту психосоціального розвитку. У ньому інтегрується спектр характеристик і властивостей, що виражають співвідношення активності, соціальності й автономії індивідуальності.

Звернення до категорій особистості і суб'єкта у плані «інструментарія» теоретичного аналізу й загальної концептуальної основи показує, що проекцією категорії суб'єкта на категорію особистості є *суб'єктність* як якість особистості, яка є утіленням психосоціального розвитку як внутрішньо зумовленого, спонтанійного процесу. Проекцією категорії особистості на категорію суб'єкта є, у своє чергу, соціально зумовлений характер психосоціального розвитку.

3.5. Диференціація й інтеграція видів розвитку особистості і суб'єкта як зміст психосоціального розвитку

Подальший шлях пояснення структури і змісту психосоціального розвитку та концептуалізації поняття психосоціального розвитку ми вбачаємо у площині диференційно-інтегративного аналізу видів розвитку особистості (особистісного, соціального, персонологічного) та суб'єкта (суб'єктогенези, саморозвитку тощо).

Історія вікової психології свідчить про те, що більшість теорій розвитку у єдиному процесі формування людини виділяють (і іноді абсолютизують) як відносно самостійні такі *види розвитку*: індивідний, соціальний, особистісний, психічний, соціально–психологічний, психосоціальний, персонологічний, аксіологічний, когнітивний, моральний, суб'єктний, ціннісно-мотиваційний, емоційний тощо. Феноменологія та зміст їх дуже часто перекриваються, їх важно диференціювати, а тим більше – інтегрувати задля цілісного аналізу розвитку людини.

І. С. Кон одним із перших виділив три типи розвитку (біогенетичний – реалізація біологічно заданої програми, соціогенетичний – соціалізація і персонологічний – свідоме самоздійснення), які відображають реальні сторони розвитку особистості [160, с. 109]. На необхідність розведення різних видів розвитку (зокрема, психічного і соціального) вказував також В. А. Петровський, який вважає, що у хрестоматійній концепції вікової

періодизації, запропонованій Д. Б. Ельконіним, об'єктивно відбувається зміщення етапів розвитку психіки і етапів розвитку особистості [284, с. 23].

Спроби диференціації видів розвитку представлені також у працях О. Б. Весни (диференціація індивідного, індивідуального та персонологічного розвитку), Д. І. Фельдштейна (індивідуального та соціального розвитку), А. Л. Журавльова (соціального та соціально-психологічного розвитку), Д. Б. Ельконіна (розвиток ціннісно-мотиваційної та операційно-технічної сфер), С. Д. Максименко, П. А. М'ясоїда, М.-Л. А. Чепи (якісні рівні розвитку людини), В. І. Степанського (диференціація розвитку біологічного, соціального та індивідуального Я), Г. О. Асмолова (соціогенез особистості – розвиток людини як соціальної істоти, персоногенез індивідуальності як унікальності життєвого шляху)..

Більшість зі спроб диференціації видів розвитку (перелік яких можна було б продовжувати) базуються на виділенні підструктур психічної організації людини (організм, індивід, індивідуальність, особистість) та традиційних для психології опозицій: індивідний – особистісний (проблема біо-соціо), соціальний – індивідуальний (проблема зовнішнє – внутрішнє), мотиваційний – пізнавальний, особистісний – когнітивний (проблема структури особистості).

При цьому серед різних критеріїв диференціації майже не представлена феноменологія *внутрішньої структури розвитку* як системи різноякісних процесів та детермінант. Тому конструктивним, на наш погляд, є диференційно-інтегративний підхід до розвитку *особистості та суб'єкта* у межах більш загального поняття психосоціального розвитку.

В контексті проблеми розвитку останнім часом відбувається звернення до суб'єктного підходу при вивченні проблеми *розвитку особистості* (Л. О. Стахнєва, В. А. Петровський та ін.) та звернення до особистісного підходу при вивченні проблеми *розвитку суб'єкта* (І. В. Лобанов, К. О. Абульханова-Славська, В. І. Слободчиков та ін.). В. І. Моросанова зазначає, що проблема критеріїв розвитку особистості та суб'єкта

залишається дискусійною у двох планах – як з позиції виявлення їх феноменології, так і інтерпретації даних *психології розвитку* [246].

Проблема *розвитку особистості* у вітчизняній психології найбільш продуктивно досліджувалася в культурно-історичній концепції розвитку психіки Л.С. Виготського та його послідовників. Оскільки особистість – це, передусім, соціальна категорія (С. Л. Рубінштейн [320], Б. Ф. Ломов [203], Є. В. Шорохова [475]), її активність спрямована на соціальні норми, очікування, інтерперсональні стосунки.

Відповідно до категорії «розвиток особистості» можна віднести такі види розвитку: власне *особистісний розвиток* (представлений, наприклад, концепціями Д. Б. Ельконіна, моністичною концепцією багатовимірного розвитку особистості В. Ф. Моргуна та ін.), *соціальний розвиток* (концепції Д. І. Фельдштейна, А. В. Мудрик, М. І. Бобневої та ін.), *персонологічний розвиток* (соціально-психологічна концепція розвитку особистості А.В. Петровського, концепція персоналізації В.А. Петровського), *життєвий шлях* (Н.А. Логінова, Т. М. Титаренко), *ціннісно-мотиваційний* (О. Ф. Ященко, Л. І. Анциферова та ін.), *моральний* (І. С. Булах, Л. Колберг, Р. В. Павелків), *соціально-психологічний* (А. Л. Журавльов, М. Ю. Кондратьєв, Я. Л. Коломінський, В. В. Москаленко та ін.) розвиток тощо. Якщо максимально узагальнити безмежний монблан теорій розвитку особистості, то їх можна звести до трьох родових понять – *особистісний, соціальний та персонологічний* розвиток.

Фактично всі аспекти *особистісного розвитку* пов'язані з співвідношенням біологічного – соціального, соціального – індивідуального [216; 245]. У багатьох працях особистісний розвиток зводиться до ціннісно-мотиваційного розвитку та визначається основними відносинами особистості зі світом (ядро особистості), системою мотивів, цінностей, спрямованістю, соціальними почуттями (К. О. Абульханова-Славська, В. М. М'ясищев, О. М. Леонтєв, Н. І. Рейнвальд та ін.) тощо. Інший аспект виокремлюється при аналізі життєвого шляху, який є «особливою, соціальною формою

індивідуального розвитку» [202, с. 156], зумовленого системою чинників (історична зумовленість, фактор віку, вплив макросередовища тощо).

Процес розвитку особистості як продукту суспільно-історичного розвитку, як системи соціально зумовлених якостей традиційно розглядається як *соціальний розвиток* (соціогенез або соціалізація), як процес входження людини в соціальне середовище, засвоєння, використання і подальшої трансляції соціальної інформації у вигляді установок, цінностей, моделей поведінки, інтеріоризації норм у результаті інтерпретації і транспозиції через індивідну й «особистісну» підструктури (див. напр. [247]).

Різні підходи до визначення сутності соціального розвитку особистості представлені у працях С. А. Белічевої [41], І. Д. Беха [46], М. І. Бобневої [49], І. С. Кона [163], О. М. Корніяки [170], О. В. Крюкової [179], В. В. Москаленко [247], А. В. Петровського [281], Р. В. Павелків [273], Е. О. Помиткіна [291], Д. І. Фельдштейна [385].

У вітчизняній психології поняття провідної діяльності описується переважно в термінах цього типу розвитку, оскільки формування особистості трактується як її соціальне дозрівання. Роль провідної діяльності в засвоєнні індивідом соціального досвіду полягає у тому, що завдяки їй особистість усе більш глибоко і широко включається в соціум за допомогою усвідомлення свого місця в ньому, оволодіння соціальними нормами певного рівня тощо.

А. В. Петровський здійснив одну з перших спроб диференціювати розвиток психічних функцій і *персонологічний розвиток* (персоногенез) дитини як соціальної істоти. Останній він описав як проходження трьох фаз: адаптації до чинних у суспільстві норм, форм взаємодії, діяльності; індивідуалізації як задоволення «потреби індивіда в максимальній персоналізації» й інтеграції особистості в різних спільнотах. Відповідно до цієї концепції, рушійні сили особистості пов'язані з наявністю «соціогенної потреби» індивіда в персоналізації і діяльнісно-опосередкованими можливостями її задоволення в референтних групах. «Реалізація вказаної потреби, міра вираження й усвідомленості якої індивідуально варіативна, за

наявності відповідних здібностей і «операціонально-технічних» засобів виступає як персоналізація індивіда» [304, с. 52–53].

Звернемо увагу на те, що зміст персонологічного розвитку автор пов'язує з реалізацією механізмів впливу. Через активну участь у спільній діяльності, прагнучи «привнести своє Я у свідомість, почуття та волю інших людей, залучаючи їх до своїх інтересів та бажань, досягаючи в цьому успіху людина задовольняє тим самим потребу у персоналізації» [304, с. 16–17]. Особливістю цього процесу є те, що особистість у своєму русі змушує «рухатись» навколишнє середовище, цілеспрямовано перетворюючи його відповідно до своїх замислів, перетворюючи інших відповідно не тільки до їх власної логіки, але і з логіки своєї індивідуальності.

В. О. Ільїн підкреслює, що потреба у персоналізації є найбільш яскравим соціально-психологічним виявом дитячої вітальності, яка забезпечує активність включення індивіда в систему соціальних зв'язків, практику і одночасно виявляється детермінованою цими соціальними зв'язками [132].

Потреба у персоналізації – це потреба у реальному психологічному впливі на оточуючих для досягнення різних соціально-комунікативних цілей [170; 340]. За О. Б. Орловим, процес *персоналізації* – це підсилення особистісної «персони» і *персоніфікації*, результатом якого є розширення зон актуалізації людини, збільшення самоприйняття тощо. Важливими наслідками процесів персоналізації й персоніфікації є різні за психологічним змістом зміни Я-концепції людини, її самосвідомості, пов'язані з особливостями самоототожнення й самоприйняття [266].

Якщо в роботі В. А. Петровського у процес персоналізації внесено результуючі соціалізації, то у Д. І. Фельдштейна лінія персоніфікації розглядається переважно в межах індивідуалізації. Ми погоджуємося з думкою О. Б. Весни, яка вважає, що ці переплетення процесів викликані інтеграційною природою персоналізації, яка є продуктом розвитку і взаємодії двох ліній – соціалізації й індивідуалізації. Персоналізація як синтез комплементарних процесів – соціалізації й індивідуалізації розуміється

континуумом між Суб'єктом і Персоною та забезпечує процес психосоціальної інтеграції у спільноти різного рівня (О. Б. Орлов).

У роботі О. Б. Весни персонологічний розвиток особистості є як результатом взаємодії, взаємовпливу процесів розвитку людини як особистості й індивідуальності. Персоналізація на думку О. Б. Весни [73] є самостійною лінією розвитку особистості, яку характеризує не стільки включення в конкретні групи і колективи, у які входить дитина упродовж свого розвитку (що є у позиції В.А. Петровського), скільки як включення в соціальну спільність певного рівня розвитку і абстрагізації – сім'я, далекі і близькі люди, суспільство в цілому, людство (див. також [507]). Отже, персоналізація – це включення індивіда в суспільство як індивідуальності, а соціалізація – це включення індивіда в суспільство як носія соціальної ролі.

Узагальнення окреслених положень і підходів дозволяє сформулювати *такі положення*:

а) персоногенез як складова психосоціального розвитку є взаємодією, взаємовпливом процесів розвитку особистості та суб'єктності;

б) якість включення особистості в соціум залежить від певного рівня розвитку людини як носія соціальної суб'єктності (суб'єкта соціалізації й індивідуалізації);

в) характер і рівень психосоціального розвитку перебуває в корелятивному взаємозв'язку із рівнем свідомості та самосвідомості особистості;

г) основу психосоціального розвитку складає творчий процес реалізації власних життєвих цілей і цінностей на певному рівні соціальної спільноти;

д) сутність психосоціального розвитку складає прагнення бути представленим у життєдіяльності інших людей, здійснювати вплив на їх смислову сферу, здійснювати діяння, що забезпечують задоволення потреби бути особистістю, організовувати власне середовище.

Категорія суб'єкта пов'язана з принципом розвитку через поняття *суб'єктогенез* (К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, А. В. Брушлінський,

М. Й. Боришевський, В. В. Селіванов, М. В. Савчин, О. О. Сергієнко, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, І. М. Титаренко, Д. М. Узнадзе, Ю. М. Швалб та ін.), оскільки «буття суб'єкта відразу охарактеризоване через принцип розвитку» [2].

Проблема *розвитку суб'єкта* та нова понятійна система психології («суб'єкт», «суб'єктність», «суб'єктогенез») орієнтують на вивчення феноменів саморозвитку, самодетермінації, трансценденції у розвитку. Задля розшифрування поняття «суб'єктність» В. А. Петровський використовує термін *самопричинність* – фундаментальну властивість і здатність суб'єкта бути причиною себе, бути здатним проявляти одночасно спонтанність і відповідальність [285, с. 102]. Близькими є позиції А. К. Осницького, О. М. Волкової [74], А. С. Огнєва [262], Л. А. Стахневої [355]. «Самість – суб'єктність є очевидною та безпосередньо заданою формою самобуття людини» [347, с. 372].

Імпліцитно ідея суб'єктності і розвитку суб'єкта в зарубіжній персонології представлена в таких категоріях, як «самість» (К.Юнг [407, с. 202]), «потреба в самоствердженні» та «соціально-корисний тип» Альфреда Адлера [407, с. 173], «пропріум» (теорія особистісних рис Г. Олпорта [407, с. 281, 287]), «продуктивний характер» Еріка Фромма [407, с. 253], «індивідуальна й соціальна ідентичність» Еріка Еріксона [407, с. 215], «Б-життя» і «рівень самоактуалізації» Абрахама Маслоу [407, с. 493, 497], «пошук сенсу» та «рівень самотрансцендентності» Віктора Франкла [407, с. 369], «зростання особистості зсередини» та «повноцінно функціонуюча людина» Карла Роджерса [407, с. 549] та ін.

У контексті *самореалізації* суб'єктогенез трактується як розкриття потенціалу особистості, гармонізації її індивідуальних прагнень з вимогами суспільства, реалізації і розвитку її творчих характеристик (Е. В. Сайко, О. Б. Весна та ін.). Суб'єктогенез як *індивідуальний розвиток* базується, на думку О. Б. Весни, на механізмах моделювання і позасоціальної діяльності, яка не орієнтована на вже вироблені в соціумі способи розв'язання різного

роду завдань, діяльність. Суб'єктогенез як *акмеологічний* розвиток у якості самостійного виду розвитку представлений у концепціях А. О. Деркача, М. В. Миронової (де підкреслюється значущість активності самореалізації), як складник *аксіогенезу* – у концепції З. С. Карпенко (де підкреслюється значущість реалізації вроджених духовних устремлінь) тощо.

Саморозвиток як окремий вид розвитку, створюваний самим суб'єктом, виокремлений у працях А. В. Брушлінського, Е. В. Сайко, Ю. В. Слюсарєва, С. Б. Кузікової, Л. М. Кулікової та ін. Людина як суб'єкт є джерелом саморозвитку, вона цілеспрямовано змінює дійсність, але тим самим змінюючи і саму себе, причому з віком роль цих процесів зростає [59].

Як механізми саморозвитку виокремлюють самосвідомість (Ю. В. Слюсарєв), самовизначення (М. Р. Гінзбург, Л. М. Іванова, Л. М. Попов і Н. Г. Григор'єва) тощо. У більшості сучасних психотерапевтичних напрямів (гуманістичного, екзистенційного, трансперсонального тощо) саморозвиток особистості розглядається як необхідна умова оптимального функціонування особистості (А. Адлер, Р. Ассаджолі, Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, В. Франкл, К. Хорні та ін.).

У вітчизняній психології суб'єкт має свою лінію розвитку у формі *суб'єктогенезу* (Б. Г. Ананьєв, Д. М. Узнадзе, К. О. Абульханова-Славська, А. В. Брушлінський, Б. Ф. Ломов, В. В. Селіванов, О. О. Сергієнко). Поняття «суб'єктогенез» як процес становлення суб'єктності має безліч визначень [355]. В. А. Петровський вважає, що суб'єктогенез є прагненням людини оволодіти однією з найбільших для неї цінностей – самою собою. Евристична цінність поняття суб'єктогенез полягає в тому, що воно фіксує рух внутрішніх, суб'єктивних умов розвитку і, зокрема, такі феномени, як: самодетермінація, саморозвиток, неадаптивна активність [372].

Відповідно формуються концепції пояснення суб'єктогенезу (Ю. А. Варєнова, А. С. Огнєв, Л. А. Худорошко, В. В. Селіванов, О. Ш. Тхостов), в яких суб'єктогенез пов'язують з різними підставами: з появою самосвідомості, вольовою регуляцією, власною позицією, з

усвідомленням себе суб'єктом діяльності, із самовизначенням, з входженням до людських спільнот («співіснування»), з саморозвитком суб'єктного початку.

Вікова періодизація суб'єктогенезу в контексті ідеї співбуття представлена у концепції В. І. Слободчикова, Є. І. Ісаєва, ідеї розгортання ядра суб'єктної активності – у концепції В. О. Татенко, розгортання екологічного й інтерперсонального Я – у концепції О. О. Сергієнко тощо. Генетична модель розвитку суб'єктності представлена в роботах А. Ш. Тхостова та І. В. Журавльова, В. В. Селіванова та ін.

Слід зазначити, що останнім часом спостерігається тенденція позначення все більш раннього віку, у якому формлюється якість «бути суб'єктом». Спочатку цей час відносили до підліткового віку (наприклад, Д. М. Узнадзе), потім – до кризи трьох років (Л. І. Божович, Б. Ф. Ломов), нині же все більше науковців вважає, що людина народжується суб'єктом (В. О. Татенко, В. І. Слободчиков, О. М. Сергієнко та інші).

Отже, перший етап аналізу показав, що *поняття розвиток суб'єкта і розвиток особистості* мають різні теоретико-методологічні засади (таблиці 3.3), різні семантичні простори, позначають різні сторони розвитку людини.

З позиції генетичного принципу поняття *«розвиток суб'єкта»*, окрім самотійного поняття «суб'єктогенез», має близькість до розвитку самості, суб'єктності, індивідуалізації, індивідуального (на противагу соціальному – О. Б. Весна) розвитку, персоніфікації (підкреслюється значущість активності у процесі входження до нових спільнот і груп – О. Б. Весна, В. А. Петровський), аксіологічного (підкреслюється значущість реалізації вроджених духовних устремлінь – З. С. Карпенко), акмеологічного (підкреслюється значущість активності самореалізації – А. О. Деркач) (суб'єктогенез), а також саморозвитку (самодетермінації) як внеску суб'єкта у процес психосоціального розвитку.

Поняття *«розвиток особистості»* є найбільш близьким до понять соціалізація, соціальний, особистісний, персонологічний, моральний,

соціально-психологічний розвиток (соціогенез), індивідуалізація (як генезис індивідуальності), персоналізація (персоногенез), життєвий шлях.

Таблиця 3.3

Теоретико-методологічні засади порівняльного аналізу розвитку особистості і суб'єкта

Критерії	Розвиток особистості	Розвиток суб'єкта (суб'єктності)
Види (лінії) розвитку	Особистісний, соціальний (соціалізація), моральний, життєвий шлях, персонологічний (персоногенез), соціально-психологічний розвиток	Саморозвиток, суб'єктогенез, акмеологічний, аксіологічний, розвиток самості, індивідуація, суб'єктивація
Теоретичні підходи	Діяльнісний, культурно-історичний підхід, біхевіоризм	Гуманістична психологія, суб'єктний підхід, екзистенційна психологія
Розуміння детермінації	Увага на соціально-зумовлених чинниках розвитку (соціальна ситуація, провідна діяльність)	Акцент на ролі внутрішніх чинників розвитку і саморозвитку (мислення, свідомість тощо)
Рівні аналізу	Соціально-психологічний аналіз	Індивідуально-психологічний аналіз
Структура психіки	Соціальна підструктура індивідуума	Інтегратор унікальності і активності людини на всіх рівнях структури
Понятійний апарат	Соціалізація, наuczіння, формування, набуття досвіду, провідна діяльність, соціальна поведінка, знання, уміння, навички, здібності	Індивідуалізація, самодетермінація, суб'єктний досвід, трансценденція, неадаптивна активність, смислові установки
Парадигма	Парадигма засвоєння, формування, становлення, дозрівання	Парадигма розгортання, творення
Принципи	Детермінізму, єдності свідомості та діяльності, особистісний	Індивідуалізації, суб'єкта, цінності й унікальності людини

Якщо для розвитку особистості важливе середовище (група), яка здійснює вплив, об'єктивні чинники її становлення (соціальна зумовленість, вплив макро-, мезо-, мікросередовища тощо), контекст (культурологічний, історичний, соціальний тощо), то для розвитку суб'єкта принциповою є внутрішня динаміка, акцент переноситься на суб'єктний складник – на ті зміни, які усвідомлено і неусвідомлено вносить *сама людина*.

Стосовно розвитку суб'єкта традиційно стверджується наявність внутрішнього джерела активності, і, відповідно, перехід досліджень на рівень самодетермінації. Натомість стосовно розвитку особистості мова йде про

системну детермінацію, у якій співіснує як суспільна детермінація, яка передбачає як шляхи та механізми засвоєння (відтворення, перетворення) соціального досвіду у процесі соціалізації, так і власну активність людини.

З точки зору детермінації розвиток особистості й суб'єктогенез співвідносяться як соціальний детермінізм і спонтанність, присвоєння соціального досвіду та його перетворення, процес та результат інтеріоризації сутності Я ззовні та само детермінації тощо. Якщо для розвитку особистості властива проблема залежності – незалежності від суспільства і соціуму (диференціація яких введена А. В. Брушлінським), то для категорії суб'єктогенезу завдання полягає в тому, щоб визначити межі свободи людини та її саморозвитку в суспільстві.

Стосовно вивчення розвитку суб'єкта більшою мірою використовується індивідуально-психологічний аналіз людини, а щодо особистості – соціально-психологічний. Щодо «змістово-операційної» диференціації *розвитку особистості* та *суб'єкта* (особистість часто співвідноситься з ціннісною площиною, а суб'єкт – з діяльнісно-операційною) (див. напр. [57]) перший є процесом засвоєння моральних норм, становлення змісту мотивів, цінностей і смислів здійснюваної діяльності, втілює самотутність ставлень особистості до оточуючої дійсності, світу, себе, людей, які складаються у процесі діяльності. Другий є процесом становлення саморегуляції, успішності в досягненні цілей здійснюваної діяльності, повноти оволодіння цією діяльністю, здібностей, пов'язаних з її реалізацією.

Не дивлячись на те, що розвиток і активність є іманентно притаманними як особистості, так і суб'єкту, зрозуміло, що це різні рівні активності, специфіка проявів яких досліджена недостатньо. Активність особистості спрямована на забезпечення соціальної адаптації, її метою є розвиток особистості через включення людини у ті чи інші колективи, групи, спільноти тощо. Суб'єктна активність реалізується у сфері індивідуального буття, формі потенційної активності (можливості, способу) та виявляється у

здатності до саморозвитку, самодетермінації, осмисленому знанні про можливості самоуправління власними ресурсами тощо.

Якщо узагальнити наявні розбіжності, то виявляється, що проблема *розвитку особистості та суб'єктогенези* як ліній психосоціального розвитку є проявом притаманного психології протиставлення двох підходів до розуміння процесу розвитку – розвиток як присвоєння соціального досвіду, соціальних норм і цінностей (розвиток особистості, соціальності як прояву сутності людини) і розвиток як індивідуальне розкриття свого Я (розвитку суб'єкта), яке здійснюється за внутрішніми законами розвитку (набуття соціальності в розглядуваному випадку становить загрозу сутності людини через втрату самості).

Узагальнення й систематизація даних про багатоманітні види (форми) психосоціального розвитку на основі категорій особистість й суб'єкт показує, що трактування характеру взаємозв'язків між ними та акценти (на користь соціального – індивідуального, особистісного – суб'єктного) залежать від низки чинників:

1) трактовки їх сутності як базових категорій (багатоманітність розуміння особистості і суб'єкта у психології);

2) позначення розвитку суб'єкта як етапу або рівня розвитку особистості або визнання з самого початку *самостійної* лінії розвитку суб'єкта. У рамках першої тенденції особистість розвивається до деякого рівня, критеріями якого є різні підстави, і стає суб'єктом;

3) в межах першої тенденції – це питання критеріїв суб'єктності: *акмеологічного*, згідно якого суб'єкт – вершина розвитку особистості (К. О. Абульханова, О. Г. Асмолов, В. В. Знаков, В. А. Петровский, Г. В. Залевський та ін.) чи *еволюційного*, в якому наголошується на поступовому розвитку людини як особистості та суб'єкта (Л. І. Божович, А. Л. Журавлев, В. І. Слободчиков, В. В. Селиванов, О. О. Сергієнко, Т. П. Скрипкіна, В. О. Татенко, А. Ш. Тхостов а ін.).

4) розуміння того, що є первинним (першоосною) у розвитку людини: лінія соціалізації чи суб'єктогенезу. Наприклад, В. О. Татенко вважає, що «особистісне слід виводити з суб'єктного як сутнісного, а не навпаки» [357]), інші психологи наголошують на тому, що суб'єкт – це результат розвитку особистості (О. Г. Асмолов, В. А. Петровский, З. І. Рябікіна та ін.);

5) відмінностями у розумінні сутності і співвідношення соціального та індивідуального, і, відповідно, характеру стосунків між особистісним як соціальним й суб'єктним як індивідуальним. Це проблема співвідношення між розвитком як присвоєнням соціального досвіду та розвитком як утіленням потенцій Я, між значущістю внутрішньої детермінації розвитку суб'єкта та становленням особистості як інтеріоризації суспільного досвіду.

6) варіантами віднесеності ліній соціалізації чи суб'єктогенезу до етапів онтогенезу.

Інтегративний підхід дозволяє виділити змістові складники диференціації видів розвитку в контексті категорій особистості та суб'єкта й *інтегрувати їх* у межах більш загального поняття *психосоціального розвитку*. Узагальнення існуючих відмінностей доводить, що проблема психосоціального розвитку як єдності розвитку особистості і суб'єктогенезу є втіленням інтегративності двох процесів розвитку – розвиток як присвоєння соціального досвіду, соціальних норм і цінностей (розвиток соціальності як прояву сутності людини) і розвиток суб'єкта як індивідуальне розкриття свого Я за внутрішніми законами розвитку.

Оскільки суб'єкт не зводиться до особистості можна, на нашу думку, говорити про континуум «особистість – суб'єкт» (цей конструкт обґрунтовано у дослідженнях [335; 337]) і процеси соціогенези, суб'єктогенези й персоналізації (соціалізації і індивідуалізації) як взаємопов'язані частини єдиного процесу – психосоціального розвитку людини у певних мікро-, мезо-, макроумовах життя.

Психосоціальний розвиток є органічною цілісністю протилежних полюсів: на одному з них (*особистість*) знаходиться стійкість соціально-поведінкових стратегій, установок і переконань, стабільність особистісних рис і диспозицій, тенденції самозбереження й репродукції досвіду через включення людини у ті чи інші колективи, групи, спільноти; інший полюс (*суб'єкта*) складають трансформація досвіду, тенденції самодетермінації, саморозвитку і продукування, вихід за рамки жорсткої детермінації на основі вільного вибору, вироблення нових особистісних рис і самоперетворення.

Як перспективи дослідження постає проблема пошуку критеріїв та емпіричних корелятивів взаємозалежності, інтеграції двох взаємопов'язаних частин єдиного процесу розвитку в контексті концепту психосоціального розвитку як єдності соціогенези, персоногенези та суб'єктогенези.

3.6. Сутність і критерії психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: результати концептуалізації й основні положення

Як показав теоретико-методологічний аналіз, найбільш істотні ускладнення у дослідженні проблеми психосоціального розвитку пов'язані з недостатньою розробленістю методологічної бази, яка б дозволяла повною мірою інтегрувати вивчення особистості й суспільства як взаємодіючих суб'єктів у межах єдиного системно-інтегративного підходу.

Поняття «психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці» як пізнавальний конструкт і своєрідна теоретична модель пояснення специфіки розвитку у цей період, має високі прогностичні і пояснювальні можливості. Воно (як було показано у попередніх розділах) пронизує *всі рівні* психологічного знання: від теоретико-методологічних засад до практики психологічної допомоги. Тому основним напрямом **концептуалізації проблеми психосоціального розвитку** була конструктивна інтеграція та узгодження базових положень різних теорій розвитку в контексті визначення діалектичного взаємозв'язку, внутрішньо суперечливої єдності особистісної

– суб'єктної іпостасей людини у підлітково-юнацькому віці (соціального та індивідуального, внутрішнього – зовнішнього, детермінації – самодетермінації).

Специфіка психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці полягає у тому, що він виходить *за межі* індивідуального у психічних проявах. На перший план виходять характеристики включення підлітка (юнака) у взаємодію з навколишнім середовищем, активності його участі у різних формах і видах стосунків з іншими людьми, властивості зверненості особистості до інших людей, найближчого соціального оточення, її спрямованість на інших, процеси співвіднесення особистості себе з іншими.

З позиції системного підходу психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці є поняттям інтегративного характеру з високим ступенем абстрагування, у змісті якого відображається *кумуляція* процесів соціогенези, персоногенези, суб'єктогенези, які реалізують інтеграцію соціального і психічного розвитку людини. Різними спеціалістами в такій якості розглядаються соціалізація, дорослішання, саморозвиток, становлення ідентичності, соціальна адаптація, формування Я-концепції, система відносин, свідомості і самосвідомості, зміст яких, по суті, кореспондує з основними показниками або компонентами організації психосоціального розвитку у цей період. Емоційний розвиток у підлітково-юнацькому віці, наприклад, можна розглядати як процес зростання ролі соціально-психологічних феноменів у загальній динаміці психосоціального розвитку.

Нечіткість окреслення у науковій психологічній літературі цього поняття часто детермінує його ототожнення з психічним розвитком та недиференційованістю з поняттями «особистісний розвиток» та «соціалізація». Психосоціальний розвиток в підлітково-юнацькому віці в силу свого характеру є *родовим*, тобто має більш загальний і більш об'ємний зміст стосовно окремо взятих видів розвитку (соціальний, моральний, особистісний тощо), але воно є *видовим* щодо більш загального поняття (категорії) «розвиток» у психології.

Виникає принципово важливе питання про змістовне наповнення конкретних *ознак, характеристик і критеріїв* психосоціального розвитку у період підлітково-юнацького віку. Як було показано в попередніх підрозділах, відправним пунктом системологічного *моделювання психосоціального розвитку* було співвіднесення функціональних особливостей людини, які характеризують її як суб'єкта діяльності, із змістовними особливостями, які конституують її як особистість.

Очевидно, що психосоціальний розвиток підлітка (юнака) як соціальної істоти, індивідуальності, суб'єкта є багатоплановим, його одночасно визначають як зовнішні, так і внутрішні онтологічні умови і суперечності:

- суперечність між індивідуальною свободою і залежністю від суспільства, референтної групи, сімейного оточення тощо;

- різноманіття суперечливих якостей і їх поєднань в характерологічні комплекси, що втілюють одночасно відчуженість від суспільства, групи, інших людей та зв'язок з ними (В. Д. Шадріков);

- суперечність між різноспрямованими мотиваційними тенденціями: самодетермінації, самоактуалізації, потреби в досягненні, самозахисті і водночас – потребою в контакті, афіліації, причетності, єдності та любові (Ж. Нюттен);

- суперечність між потребою «бути як інші» і водночас – «бути самим собою» (Н. І. Сарджвеладзе), які утілюють комплекс протиріч дорослішання: соціалізації – індивідуалізації, сутності й особистості (О. Б. Орлов), зовнішнього – внутрішнього (В. Е. Чудновський) тощо;

- суперечності та проблеми співвідношення (дилеми) у спілкуванні як провідній діяльності «індивідуалізму vs. комунітарності» (Фонс Тромпенаарс), «індивідуалізму vs. колективізму», «включеності (embeddedness) vs. автономії (autonomy)» (Ш. Шварц, Е. Десі) тощо.

На наш погляд, цей далеко не повний комплекс онтологічних та гносеологічних суперечностей може бути розв'язаний у досліджуваному концепті як інтегративній єдності процесів соціогенези, персоногенези,

суб'єктогенези, які є взаємозв'язаними сторонами психосоціального розвитку.

В онтологічному (спілкування), феноменологічному (самосвідомість) та діяльнісно-функціональному (діяльність) вимірах континууму «особистість – суб'єкт» закладено сутнісні основи психосоціогенезу (психосоціального розвитку) як взаємодоповнювальної, синергетичної єдності соціального й індивідуального (персонального) аспектів. Виходячи з цього, *ключова властивість* психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці полягає у його системно-інтегративному характері:

- як конкретно-історичної єдності індивідуально-неповторного (унікального) і всезагального, родового (універсального);
- як процесу нескінченної взаємодії двох підструктур – соціальної і індивідуальної, особистості (соціальність, етичність, нормативність) і суб'єкта (індивідуальність, творчість, нададаптивність);
- як моделі взаємодії підлітка (юнака) з навколишнім світом, яка є формою творення себе через різні способи самореалізації в оточуючому соціальному світі;
- як подвійної природи людини: людина як носій родових універсальних здатностей, тобто соціально зумовлена та соціально «віднесена» (особистісна) сутність; людина як соціально- та індивідуально «привнесена» (суб'єктна, творча) сутність (О. Б. Весна);
- як інтегратора унікального і типового в людини на кожному рівні та на кожному етапі її вікового розвитку;
- як єдності *формування* (засвоєння, присвоєння), яке репрезентує культурно-історичний пласт розвитку і *становлення* (привнесення, творення), яке репрезентує екзистенційний, суб'єктний план, які знімаються у феноменології розгортання сутності людини та визначають внутрішню логіку її розвитку (В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, С. Д. Максименко).

Перший етап диференціації і систематизації даних про зміст багатоманітних видів (ліній) розвитку особистості і суб'єкта (підрозділ 3.5)

показав, що розвиток особистості й суб'єктогенез співвідносяться як соціальний детермінізм і спонтанність, присвоєння соціального досвіду та його перетворення, процес і результат інтеріоризації сутності Я ззовні та самодетермінація. Це, з урахуванням специфіки підлітково-юнацького віку, дозволяє стверджувати, що психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці інтегрує процес становлення взаємопов'язаних родових здатностей:

- *розвитку особистості* як функціонування в соціальних системах різного рівня на основі саморегуляції підлітком (юнаком) своєї поведінки у просторі стосунків відповідно до ціннісно-нормативної системи її соціуму, що забезпечує соціально-психологічну *адаптацію* до нього;
- *розвитку суб'єкта* як процесу організації підлітком (юнаком) свого життя у відповідності з власною ціннісно-нормативною системою для самореалізації й досягнення нового рівня взаємодії з соціумом, що забезпечує його творче *привнесення* у розвиток соціуму.

Розвиток особистості у підлітково-юнацькому віці забезпечують такі функціональні системні якості: здатність до соціальної адаптації, конформна поведінка, ціннісні орієнтації, соціальне мислення (соціальний інтелект), Я-концепція (передусім, соціальне, нормативне Я), комунікативні навички, соціальна та особистісна рефлексія, саморегуляція соціальної поведінки, соціальні якості особистості як суб'єкта спілкування, інтерперсональні якості (прийняття інших, розуміння інших, соціалізованість) тощо.

Розвиток суб'єктності забезпечують системні індивідуальні якості: здатність до самодетермінації, локус контролю, локус каузальності, продуктивні та неадаптивні прояви, вчинки індивідуальності, самоорганізація, саморегуляція діяльності, автономність, цілеспрямованість, потреба у персоналізації, творчість, уява, інтелектуальна ініціатива, міжособистісна інтернальність, усвідомлення себе суб'єктом діяльності та переживання себе у цій якості тощо.

Розвиток континууму «особистість – суб'єкт», висновуємо, фіксує рівневу структуру та сутнісний зміст психосоціального розвитку. Але якщо у гносеологічному плані структура психосоціального розвитку складається з різних рівнів (особистість – суб'єкт) організації (що підтверджують позиції П. А. Мясоїда), то в онтологічному плані вони єдині, цілісні, нерозривні і в поведінці людини функціонують одночасно. Тому йдеться про феноменологію, показники, критерії єдності процесів особистісного розвитку та суб'єктогенези, їх взаємозв'язку й одночасно нетотожність одне одному.

Неможливо описати розвиток особистості в процесі соціалізації без аналізу того впливу, який останній відчуває від процесу суб'єктогенези. Більш того, на нашу думку, *специфіка розвитку особистості у підлітково-юнацькому віці зумовлена цим впливом*. Суб'єктний підхід до процесу соціального розвитку особистості (соціалізації) в свою чергу також *не може ігнорувати* цієї взаємодії, бо на ній будується вся система соціального становлення особистості. Отже, при описі взаємодії процесів особистісного розвитку і суб'єктогенези необхідно виходити з принципа їх взаємопроникнення, тобто ствердження тісного зв'язку, але не тотожності цих двох процесів.

Іншими словами, поряд із сепарацією, виокремленням, деталізацією ліній розвитку має бути побудована *модель їх інтегративного втілення* у певні вікові періоди.

Теоретичний аналіз показав, що найбільш продуктивний синтез може бути реалізований на основі поняття психосоціального розвитку як ємерджентної інтеграції категорій особистості і суб'єкта (як єдності розвитку особистості й розвитку суб'єкта, внутрішнього – зовнішнього, особистісної та соціальної ідентичності, соціального та індивідуального тощо). Це поняття з найбільшою повнотою охоплює зовнішні і внутрішні, сутнісні і динамічні, об'єктивні і феноменологічні, свідомі і несвідомі умови становлення і властивості розвитку у підлітково-юнацькому віці як системно-інтегративного процесу. Взаємовідношення ціннісно-мотиваційного

ставлення й регулятивного компонента активності є сутнісною основою психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Як показав теоретичний аналіз, психосоціальний розвиток як *єдність особистісного (соціального) – суб'єктного (індивідуального)* є перспективним спрямованим процесом, який охоплює багатоманітність сторін, якостей і властивостей – від рефлексії, самооцінки, соціальної відповідальності, інтеріоризованих соціальних мотивів до самоствердження, потреби в самореалізації своїх можливостей, суб'єктивного усвідомлення себе носієм активності. З одного боку, концепт психосоціального розвитку втілює вплив *соціокультурного контексту* (набір цінностей, стереотипних уявлень, правил поведінки, які розділяють більшість членів соціального оточення), з іншого, – *потребу в самореалізації* своїх можливостей, усвідомлення себе суб'єктом соціального впливу, розуміння свого місця і призначення в системі зв'язків.

Наша принципова позиція полягає в тому, що дитина від самого народження є *носієм родових якостей* (соціальності – діалогічності, творчості – суб'єктності тощо). Ми погоджуємося з С.Д. Максименком, В.О. Татенком, О.О. Сергієнко, В.І. Моросановою, що дитина народжується *із здатністю* бути особистістю й суб'єктом. Ці закладені у людині від народження родові якості (бути носієм *ставлення та активності*) становлять основу інтегративної єдності *базових ліній психосоціального розвитку* – соціального розвитку (соціогенез), особистісного розвитку (персоногенез) та суб'єктного розвитку (суб'єктогенез), сукупність яких на всіх рівнях становить психосоціогенез розвитку.

Соціально-психологічна сутність цілісного періоду дорослішання (12 – 20 рр.) полягає у **макротрансформації** структур психосоціального розвитку в умовах зменшення впливу біологічних чинників та збільшення впливу факторів психосоціальної природи. У підлітково-юнацькому віці вплив виникнення третинних функцій (Я-концепції, саморегуляції) (Л.С. Виготський) унеможливорює виокремлення специфіки ліній розвитку особистості і суб'єкта, оскільки вони фактично зливаються, інтегруються

один з одним, і сама сутність процесу психосоціального розвитку переходить у площину *їх взаємостосунків*, взаємного запліднення розвитку особистості і суб'єкта, соціалізації й індивідуалізації як відносно самостійних ліній розвитку цілісної людини.

З цього моменту розвиток особистості й суб'єкта виступають не просто як процеси, які впливають один на одного, а як єдиний процес психосоціального розвитку, де обидві лінії мають спільну долю і спільний результат: єдину духовну цілісність людини як індивідуальності. У період отрочтва ця складно сконструйована якість розвитку включає досить широкий діапазон процесів і їх взаємодію, які, інтегруючись, утворюють особливий, відносно новий, самостійний план психосоціального розвитку як складник онтогенезу.

Отже, системологічне моделювання системних, субсистемних і метасистемних властивостей психосоціального розвитку конститується на представленні відповідних рівнів особистісно-суб'єктного континууму онтологічною, феноменологічною, змістовно-структурною і функціонально-генетичною та діяльнісно-функціональною єдністю.

Ми визначаємо **психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці** як соціокультурно зумовлену і індивідуально своєрідну структурно-функціональну форму міжпроцесуальних взаємодій соціогенези, персоногенези, суб'єктогенези в певних соціальних макро-, мезо-, мікроумовах, яка визначає взаємозв'язок ціннісно-мотиваційного ставлення (розвитку особистості) й регулятивно-функціонального компонента активності (розвитку суб'єкта) у становленні цілісної індивідуальності.

Це сутнісна, онтологічна основа процесу дорослішання, інтегративна форма соціального, особистісного і психічного розвитку, яка визначається, передусім, психосоціальним генезисом особистості, умовно «альтернативним» психобіологічному розвитку людини як організму, індивіда. Засади конструктивного психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці полягають у площині гармонійних *взаємостосунків*

особистості та суб'єкта, взаємовпливу соціальної й суб'єктної структур і процесів (персоногенези та суб'єктогенези).

В. В. Зеньковський, А. Адлер, Е. Фромм неодноразово описували результати дисгармонійних взаємовідносин соціального та індивідуального в особистості. Так, В. В. Зеньковський [124] писав, що результатом надсоціалізації можуть стати м'яко забиті (орієнтовані на пристосування, слухняність, покірність) або злобно забиті люди, у яких «заглушене особисте життя спалахує з величезною напругою, і їм хочеться не служити суспільству, а заважати, руйнувати його» [124, с. 322]. Перекіс у бік суб'єктогенези, індивідуалізації також призводить до особистісних деформацій (егоїзм, занурення в себе й соціальна інертність). «Такі люди часто досягають величезною індивідуальної висоти, але в них завжди є дефект, від якого страждає не лише суспільство, але і вони самі. Вони виходять соціально байдужими, соціально тупими, їх мало чіпає чуже горе, їх не веселить чужа радість. Занурені в себе, вони не знають високої радості соціального злиття; у своїй байдужості до соціального життя вони втрачають могутнє і здорове джерело духовної життя» [124 с. 323]. Недарма у гуманістичній психології оптимальним підсумком терапії вважається поєднання ідеального «Его» і реального «Я» (К. Роджерс, К. Хорні).

Узагальнення теоретичних та теоретико-методологічних досліджень в області соціальної психології, психології особистості і психології розвитку (Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, Л. І. Божович, В. В. Давидов, М. Т. Дригус, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, В. Т. Кудрявцев, М. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. Ф. Моргун, Л. М. Проколієнко, В. О. Татенко, О. М. Ткаченко та ін.) дозволило визначити загальні *методологічні позиції* системно-структурного, діалектичного підходу до вивчення психосоціального розвитку особистості в період дорослішання:

1. Психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці – це багатолінійний і багатовимірний процес, який завжди має конкретний

характер, тобто відбувається в певному *культурно-історичному контексті*. Тому предметом дослідження є соціально-психологічні та інші реально значущі в межах взаємозв'язку «особистість – соціум» особливості психосоціального розвитку конкретних представників певного суспільства на певному етапі соціально-економічного розвитку. Важлива роль належить аналізу соціокультурної детермінації як ключового моменту дослідження чинників психосоціального розвитку та його процесуальності (тобто динаміки мікро- та макророзвитку) у цей період.

2. Об'єктом дослідження є не окремі процеси розвитку особистості чи суб'єкта, а системогенез, структурна *організація психосоціального розвитку* на різних рівнях «засвоєння – присвоєння – перетворення» (П. П. Горностай, Е. В. Сайко, О. М. Ткаченко). Різні лінії психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, незважаючи на складність, полідетермінірованність і множинність джерел їх детермінації, пов'язані між собою, тобто підкоряються загальній логіці розвитку (форма, структурні особливості їх взаємозв'язків тощо). Ключовою є ідея психосоціального розвитку як *системного взаємозв'язку* усіх істотних змін, що відбуваються, оскільки розвивається цілісна особистість, яка не зводиться до сукупності психічних функцій. Звідси основні вимоги до дослідження психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці:

а) вимога системного дослідження його структурно-функціональної організації, зокрема, зв'язку структурування психосоціального розвитку на якісно своєрідні етапи, фази, періоди з підвищенням *рівня інтегрованості* континууму «особистість – суб'єкт», який розвивається;

б) вимога системного пояснення зв'язку між організацією психосоціального розвитку (його субстрат, структура і внутрішня будова) *зі зміною* (генетичною реорганізацією) системи його внутрішніх і зовнішніх *детермінант*;

в) вимога визначення багаторівневості структури психосоціального розвитку, яка реалізується макро-, мезо-, макрорівнях пізнання людини;

3. Джерелом психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці слугує соціально і індивідуально зумовлена *асинхронність та суперечливість* процесів персоногенези, соціогенези, суб'єктогенези. Психосоціальний розвиток здійснюється у діалектичній єдності дискретності і стрибків, ентропії – геентропії, безперервності – поступальності тощо. Відповідно можливість чи доцільність кризи психосоціального розвитку як перерви поступовості чи стрибку до нової якості визначається параметрами вищого порядку (змінюю рівня системності, інтегративності, зростанням можливостей функціонування в соціальному середовищі, проявам потенціалу особистісно-суб'єктних ресурсів тощо).

4. Психосоціальний розвиток не тільки полісистемний, але і *багатоваріативний* процес. Відповідно уся багатоманітність властивостей, які виявляють себе на різних етапах, стадіях чи фазах розвитку, *не може бути виведена з однієї єдиної основи* (індивідуального чи соціального, внутрішнього чи зовнішнього тощо). Психосоціальний розвиток характеризується рухом детермінант, виникненням, формуванням і перетворенням нових властивостей і якостей з урахуванням єдності вікових і індивідуальних закономірностей.

5. Сутність процесу психосоціального розвитку в період отрочтва полягає у площині *взаємостосунків* особистості та суб'єкта, взаємовпливу і взаємоперетікання їх внутрішніх структур (соціальної і суб'єктної) та процесів (персоногенези та суб'єктогенези) як нескінченної взаємодії універсального, типового і унікального у розвитку підлітка та юнака. Взаємопроникнення двох відносно самостійних ліній полягає у тому, що процес соціалізації змінюється під впливом суб'єктогенези і навпаки – у цілісній людині, яка розвивається.

Вивчення психосоціального розвитку як становлення системної організації суб'єкта – особистості, її еволюції в онтогенезі, детермінант її розвитку дозволить перейти до більш інтегративного, цілісного аналізу підлітково-юнацького віку та представити розвиток підлітка як безперервний

процес становлення різних його рівнів, де на кожному зберігається цілісність, унікальна індивідуальність, вибірковість суб'єкта і його активності у взаємозв'язку зі світом та у ставленні до світу. *Рівневий критерій* співвідношення інтегративних ліній розвитку суб'єкта – особистості дозволяє пов'язати різні уявлення про розвиток у підлітково-юнацькому віці у єдиний континуум.

Процесуально-динамічне розгортання континууму особистості – суб'єкта зумовлює вибір *«авторського»* (індивідуально-унікального) способу функціонування та типу психосоціального розвитку (саморозвитку). Саму ситуацію *«авторського»* вибору готує складна психологічна система функціональних зв'язків у структурі характеристик особистості – суб'єкта, яка є потенціалом розгортання внутрішнього джерела розвитку, якісні зміни якої визначає зміст та шляхи дорослішання як самовизначення (суб'єктогенез).

Результатом цих процесів у підлітково-юнацькому віці є ***психосоціальна інтеграція*** (включення) підлітка у суспільство як соціального суб'єкта (на відміну від соціального розвитку, де індивід включається у суспільство як носій соціальної ролі) і суб'єкта власного життя. Базові компоненти особистості – суб'єкта наприкінці отрочтва інтегруються у єдину *структуру*, в цілісну мультифакторну динамічну систему. Е. Еріксон називає цю систему ідентичністю, З. С. Карпенко – інтегративною суб'єктністю, Г. Г. Александрова, В. М. Русалов, М. А. Ємельянова – соціальною (психологічною) зрілістю, А. Ю. Маленова та Ю.В. Потапова, О. С. Штепа – особистісною зрілістю тощо. Розбіжності у термінах не заважають побачити спільне – *психосоціальну інтегрованість як результуючий ефект* конструктивного психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Особливості функціональних зв'язків в структурі елементів особистості – суб'єкта визначають у підлітково-юнацькому віці зміст і аспекти прояву *психосоціальної інтегрованості* (ситуаційний або екзистенціальний,

сутнісний). Прояв психосоціальної інтегрованості як ресурсу розвитку та самоорганізації особистості в ситуаційному аспекті сприяє накопиченню досвіду соціальної адаптації і гармонійної взаємодії особистості з актуальним оточенням, в екзистенціальному аспекті – зміцнює і розкриває власне суб'єктність та індивідуальність особистості.

Протягом підлітково-юнацького віку зміст психосоціального розвитку у напрямку психосоціальної інтеграції визначає, з одного боку, індивідуально своєрідна форма взаємодії підлітка (юнака) з соціальним середовищем у цілому (характер соціалізації), а з іншого, – його зростаюча автономність, самодетермінованість й соціальна активність, якісна регуляція меж системи «особистість» стосовно соціального оточення (персоногенез як вплив, потреба бути представленим у взаємодії з актуальним середовищем).

Психосоціальна інтегрованість як особлива форма соціальності та чинник соціальної та життєвої активності у підлітково-юнацькому віці є наслідком рефлексивного усвідомлення підлітком (юнаком) самого себе як суб'єкта взаємодії, успішної реалізації потреби в персоналізації, представленості у житті інших людей (персоногенез). Розвивальне значення інтимно-особистісного спілкування з однолітками як провідної діяльності власне і полягає у тому, що вона створює простір для розгортання потенціалу співорганізації ресурсів особистості – суб'єкта у напрямку психосоціальної інтегрованості (становлення суб'єкта соціального впливу, міжособистісної інтернальності, усвідомлення та переживання себе суб'єктом комунікативної діяльності).

У багатопланових формах діяльності (спілкування, навчально-професійне самовизначення як провідні види діяльності тощо) у період отрочтва відбувається й індивідуально-своєрідне набуття, і реалізація особистісно-суб'єктного багажу як накопичуваного людського потенціалу. Цей процес презентує підлітка соціуму як *суб'єкта та об'єкта соціальних форм взаємодії та життєдіяльності*. Психосоціальний розвиток як становлення єдиного особистісно-суб'єктного поля, сутністю якого є набуття

та розгортання людської сутності, є принципово *індивідуалізованим, типологічним* процесом, який розгортається як на *особистісних* засадах, так і на *суб'єктних*. Зміст процесу психосоціальної інтеграції може розгортатися як *особистісно-суб'єктний* або як *суб'єктно-особистісний* тип розвитку, який визначає формування певного способу функціонування.

Зазначимо, що системна модель періодизації онтогенезу (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін) не містить чітких вказівок на варіативність конкретних форм здійснення нормативного розвитку, хоча, як зазначає К.О. Абульханова, лінія типологічного вивчення особистості, що йшла від праць О.Ф. Лазурського, могла б забезпечити рішення задачі вивчення не конкретної особистості, а її конкретних детермінант [297, с. 275–276], тобто вивести на проблему чинників активності, функціонування та розвитку. Евристичність концепту психосоціального розвитку полягає у можливості й необхідності поєднання вікових і індивідуальних особливостей: врахування категорій, адекватних схемі аналізу загальновікового психосоціального розвитку і феноменології його конкретних індивідуальних проявів.

Поняття психосоціального розвитку втілює висловлену К.О. Абульхановою позицію, що класичний принцип *єдності свідомості і діяльності* реалізується через різні типи їх зв'язків, виражається в різних типологічних структурах свідомості і відповідно у різних способах активності [3; 4; 10]. Різнобічний взаємозв'язок розвитку особистості та суб'єкта, свідомості (ставлення) і активності надає можливість виявити типові стратегії перебудови структур свідомості, форм поведінки, діяльності, спілкування, наприклад, варіантів ініціативи і відповідальності (К. О. Абульханова), свободи та відповідальності (Д. О. Леонтьєв), самосвідомості та саморегуляції (В. І. Моросанова), мотивації та регуляції (Г. О. Балл) тощо.

Отже, категорії *особистість* (як вияв якісного ставлення людини до світу, до себе та інших, мотиваційно-потребової активації, спрямованості,

соціальності) та *суб'єкт* (як прояв способів, шляхів реалізації регулятивної активності людини у взаємодії з середовищем) надають можливість виокремити індивідуально-типові форми, рівні, типи психосоціального розвитку, оскільки узагальнюють безліч його істотних аспектів і здатні задати потужний імпульс типологічному пошуку.

Як висновок, в основу подальшого емпіричного дослідження індивідуальних закономірностей психосоціального розвитку, побудови його типології ми поклали співвідношення, взаємодію двох системних складових (критеріїв типізації) психіки:

- *суб'єктного* – розподіл людей за психічним рівнем і типом активності (адаптивність – надситуативність, регуляція – саморегуляція, об'єкт – суб'єкт, зовнішній – внутрішній (опора на себе) напрямок детермінації, джерело самоконтролю, розрізнення активності, викликаной зовнішніми впливами і внутрішніми спонуками), що дозволяє визначити, якими впливами і якою мірою детермінована активність;
- *особистісного* – розподіл за психічним станом особистості (ставлення до себе, світу, інших, самооцінка, спрямованість, колективізм – індивідуалізм, система мотивів, ціннісних орієнтацій, моральних переконань, соціальних настанов, нормативності тощо).

Варіативність шляхів психосоціального розвитку пов'язана з тим, що у період підлітково-юнацького віку кожна особа реалізує у власній життєдіяльності різне співвідношення *індивідуальної і суспільної детермінант розвитку*, різне співвідношення *детермінації та самодетермінації*, різну *спрямованість активності* на збереження – зміну (досвіду роду, стосунків), зовнішнє – внутрішнє (оточення – себе), приєднання – протиставлення, адаптивність – перетворення тощо.

У практичному плані аналіз різноманіття індивідуальних варіантів психосоціального розвитку має підказувати вектори умовно-варіантного прогнозу, що завжди з'являється у вигляді віяла можливих ліній подальшого психосоціального розвитку дитини, які залежать, з одного боку, від

реалізованих форм суб'єктної та особистісної активності, а з іншого, – від характеру умов, що складаються, передусім особливостей соціальної ситуації розвитку.

Особливості актуалізації континууму «особистість – суб'єкт» визначають *тип розвитку* (переходу) як тип реорганізації їх структур, які є параметром порядку для емерджентної якості «психосоціальна інтегрованість». Засади типології розвитку слід у такий спосіб відшукувати у тих формах реалізації континуального простору особистості – суб'єкта, які мають не «перервний», «ситуаційний», а споруджуваний самою особистістю і утримуваний нею у часі характер (Л. І. Анциферова).

Континуальний простір «особистість – суб'єкт» надає можливість інтерпретувати варіативно-типологічний підхід до психосоціального розвитку як різні способи дорослішання та різні за характером *типи життєвого здійснення* підлітка (юнака) у світі. З цієї позиції відкриваються перспективні можливості для здійснення диференційованого підходу до виховання дитини як суб'єкта, здатної глибоко розкривати свою людську соціальну сутність.

Побудова інтегративної моделі психосоціального розвитку особистості у підлітково-юнацькому віці, яка співвідноситься з загально віковими, індивідуальними й суспільними закономірностями становлення нового покоління підлітків (юнаків) потребує емпіричної валідизації моделі психосоціального розвитку (психосоціогенезу) як синергетичної єдності континуального особистісно-суб'єктного зв'язку на основі системних, субсистемних і метасистемних аспектів.

Висновки до третього розділу

У цьому розділі представлено результати розроблення теоретичної моделі психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. На основі критики соціально-орієнтованих теорій розвитку й аналізу методологічного

потенціалу суб'єктного підходу наголошується на необхідності використання плюралістичної моделі пізнання, зокрема, інтеграції категорій особистості (культурно-історична концепція, діяльнісний підхід тощо) та суб'єкта (суб'єктний підхід, гуманістична психологія) як методологічного базису дослідження психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

У розділі описано специфіку дихотомічного методу, доцільність його використання у дослідженні проблеми психосоціального розвитку. Конструкт «психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці» проаналізовано як дихотомії зовнішнє – внутрішнє, детермінація – самодетермінація, соціальне – індивідуальне. Зміст вікових задач підлітково-юнацького віку, операціоналізований як функціональні дихотомії, визначає положення про існування у цей період внутрішніх суперечностей між провідними мотивами та потребами, які визначають зміст психосоціального розвитку.

На основі аналізу праць А. Адлера, К. Роджерса, В. Франкла здійснена інтерпретація дихотомії індивідуального – соціального, внутрішнього – зовнішнього, детермінації – самодетермінації на психологічному рівні пізнання, які визначено як функціональні дихотомії «прагнення до переваги – почуття спільності», «самоактуалізація – умовні цінності», «детермінація – самовизначення». Критерієм конструктивного психосоціального розвитку є орієнтація підлітка (юнака) на гармонійний спосіб розв'язання цих дихотомій, який дозволяє знайти баланс (компроміс) між суперечливими тенденціями дорослішання, що є показником інтеріоризації індивідуальних та вікових задач розвитку, продуктивності інтеграції підструктур особистості – суб'єкта й індивідуального способу функціонування.

Інтегративна сутність психосоціального розвитку розглядається в контексті диференційно-порівняльного аналізу категорій «суб'єкт» і «особистість» та видів розвитку особистості та суб'єкта. Якісний аналіз концепцій розвитку особистості і розвитку суб'єкта показав, що їх зміст імпліцитно презентує різні сторони та аспекти досліджуваного феномену.

Розвиток особистості і суб'єктогенез є проявом двох підходів до розуміння процесу психосоціального розвитку – розвиток як присвоєння соціального досвіду, соціальних норм і цінностей і розвиток суб'єкта як індивідуальне розкриття свого Я за внутрішніми законами розвитку. Тому здійснено їх інтеграцію у межах психосоціального розвитку як більш загального (родового) поняття та як категорії інтегративного типу.

На основі узагальнення теоретико-методологічних положень сутність *психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці* визначено як соціокультурно зумовлену та індивідуально своєрідну форму міжпроцесуальних взаємодій соціогенези, персоногенези, суб'єктогенези у певних соціальних макро, мезо-, мікроумовах, яка визначає взаємовідношення ціннісно-мотиваційного ставлення (особистості) і регулятивно-функціонального компоненту активності (суб'єкт) у розвитку цілісної індивідуальності.

Зміст континууму «особистість – суб'єкт» є засобом реалізації індивідуального способу функціонування як основи гармонійного розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку на користь психосоціальної інтегрованості чи психосоціальної дезінтеграції. Таким чином, лише поєднання, віднаходження оптимуму між *суперечливими тенденціями* (дихотоміями) психосоціального розвитку, які втілюються у головних *задачах* цього віку, є базисом гармонійної інтеграції у суспільство на засадах єдності соціальної адаптації (присвоєння особистістю соціокультурного досвіду) та творчості (самореалізації суб'єкта у його перетворенні).

Основний зміст третього розділу опубліковано у роботах [424; 426; 428; 434; 436; 461; 465; 466; 469; 556; 558].

РОЗДІЛ 4. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОЇ ВЕРИФІКАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ У ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У даному розділі представлено результати емпіричної верифікації концепції психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. Описано методологію емпіричного дослідження, його задачі, етапи та методичне забезпечення (комплекс психодіагностичних методів). Наведено результати стандартизації авторського тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA), визначено структурно-функціональні особливості, вікові й індивідуальні закономірності психосоціального розвитку сучасної молоді. Представлено результати вивчення кризи психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

4.1. Організація емпіричного дослідження: задачі, процедура, методи

Парадигма нашого дослідження орієнтована на створенні єдиної системи теорії, експерименту й практичного застосування його результатів. Тому на основі результатів теоретичного аналізу була сформульована **мета експериментальної роботи**: верифікація теоретичної моделі психосоціального розвитку, визначення основних структурно-змістових компонентів психосоціального розвитку, його типів і рівнів у період підлітково-юнацького віку.

Для досягнення цієї мети було поставлено наступні *завдання*:

- 1) узагальнити можливі шляхи діагностики психосоціального розвитку, основні методологічні й інструментальні підходи до його вивчення;
- 2) розробити і апробувати новий методичний інструмент – психологічний тест-опитувальник, який являє собою емпіричну операціоналізацію структури психосоціального розвитку українських

підлітків та юнаків, здійснити комплексну перевірку діагностичних можливостей цієї методики, її валідацію і стандартизацію;

3) на основі використання стандартизованого тест-опитувальника і батареї інших методик реалізувати цикл діагностичних процедур, продемонструвати особливості психосоціального розвитку різних соціально-вікових і статевих груп сучасної молоді;

4) здійснити генералізацію, узагальнення емпіричного матеріалу і виявити емпіричну структуру психосоціального розвитку, ієрархічну організацію його субстратних компонентів із урахуванням їх ролі і значущості в загальній структурі психосоціального розвитку;

5) визначити зв'язки компонентів психосоціального розвитку з особистісними, суб'єктними і соціально-психологічними показниками, отриманими на основі використання комплексу валідних методик.

Спрямованість на дослідження феномена психосоціального розвитку як складної багатовимірної психологічної реальності визначила специфіку використання **методичного інструментарію** – комплексу взаємодоповнюючих методів і методик, які конвергують у відповідності з основним смисловим навантаженням зі змістом виділених компонентів психосоціального розвитку (таблиця 4.1). На різних етапах дослідження використовувалася **батарея тестів**, що вимірюють:

1) *індивідуально-типологічні характеристики особистості*: Тест тривожності Філіпса, Шкала самооцінки ситуаційної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, Опитувальник К. Леонгарда – Н. Шмішека, «16-факторний особистісний опитувальник» Р. Кеттелла;

2) *ціннісно-мотиваційні показники розвитку*: методика діагностики структури ціннісних орієнтацій (С. Бубнова), опитувальник В.Смейкал, М. Кучер (V. Smékala, M. Kučera);

3) *особливості самосвідомості* (Я-концепції): тест «Самоставлення особистості» (В. Столін, С. Пантелєєв), Методика особистісного диференціалу ОСА, адаптованого в НДІ імені В. Бехтерева;

Етапи і методи експериментального дослідження психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці

№ п/п	Етапи дослідження і розв'язувані на цих етапах завдання	Кількість	Основні методи дослідження
1.	Дослідження психосоціальних характеристик підлітків та юнаків	267	Метод фокус-груп (опитування вчителів)
2.	Розробка тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA), перевірка його психометричних властивостей	1564	Метод факторного аналізу, експертна оцінка, критерій Колмогорова – Смірнова, ранжування, процентильна стандартизація, інтервальне порівняння, лінійне перетворення оцінок у станайни
3.	Вимірювання валідності і надійності психодіагностичної методики	340	Метод повторного тестування (тест-ретестова надійність), коефіцієнт Кронбаха α , метод контрастних груп, t-критерій Стюдента, коефіцієнт дискримінативності δ Фергюсона
4.	Вивчення структурних компонентів і показників психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці		Факторний аналіз результатів психодіагностичного обстеження (тест-опитувальник PDA)
5.	Характеристика соціально-вікових, статевих і регіональних особливостей психосоціального розвитку української молоді	102	Розрахунок середніх, стандартних відхилень і використання t-критерія Стюдента, одно- та двофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) результатів діагностики (PDA)
6.	Розробка анкети «Криза отрочтва», дослідження вікових й індивідуальних особливостей проявів і предикторів кризи психосоціального розвитку	455	Комплекс валідних психодіагностичних методик, анкета «Криза отрочтва», факторний, регресійний, кореляційний аналіз результатів психодіагностичного обстеження
7.	Дослідження зв'язків особистісно-суб'єктних властивостей, показників функціональних дихотомій і кризи психосоціального розвитку	576	Визначення кореляції між результатами, отриманими за тест-опитувальником PDA, анкетою «Криза отрочтва» і комплексом стандартизованих методик
8.	Визначення змістовних відмінностей і феноменології кризи особистості й кризи суб'єкта	1154	Комплекс валідних методик, розрахунок середніх, стандартних відхилень, використання t-критерія Стюдента, процедура оцінки конвергентної та дискримінантної валідності (Д.Т. Кембелл і Д. В. Фіске)
9.	Дослідження індивідуальних траєкторій (типів) психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці	87	Батарея валідних методик, тест-опитувальник PDA, метод кластерного та факторного аналізу результатів діагностики
10.	Оптимізація психосоціального розвитку підлітків та юнаків за допомогою психокорекційних процедур	139	Цикл корекційно-розвивальних занять (СПТ, групові корекційні заняття, організація «Консультативного пункту»)
11.	Перевірка ефективності корекційно-розвивальної роботи	100	Тест PDA, критерій Вілкоксона

4) *регулятивно-поведінкові параметри і показники активності:*
 «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) (Є. Бажин, О. Голинкіна, А. Еткінд),
 «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс,

М.Паркер; адаптований варіант Т. Крюкової), Фрустраційний тест С. Розенцвейга;

5) *показники соціальної поведінки й місця в системі соціальних стосунків*: методика «Оцінка способів реагування у конфлікті» (К. Томас; адаптований варіант Н. Гришиної), Методика діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі), метод соціометрії, шкала «колективізм – індивідуалізм» опитувальника Н. Рейнвальд, тест «Показники індивідуалізму – колективізму» (Л. Почебут);

6) *особливості світоглядних переконань і рівня особистісної зрілості*: САМОАЛ (адаптація Н. Каліної опитувальника POI – Personal Orientation Inventory by Everett Shostrom), Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва (СЖО), Шкала базових переконань (Р. Янов-Булман); 7) *вплив соціального середовища*: Опитувальник «Підлітки про батьків» (ПпБ) (Л.Вассерман, О. Роміцина), «Біографічний опитувальник» (BIV) (Bottscher, Jager, Lischer, 1976).

Для визначення емпіричних корелятивів психосоціального розвитку (його показників і компонентів) розроблений тест-опитувальник «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA) (більш докладно у 4.2) та анкета «Криза отрочтва» (більш докладно у 4.5).

Виборка дослідження. На різних етапах діагностичного і експериментального дослідження протягом 2008 – 2014 рр. у ньому брали участь 2816 учасників (серед них – 1564 учасника стандартизації авторського тест-опитувальника для діагностики психосоціального розвитку), у тому числі: 1156 підлітків (загальноосвітні заклади, дитбудинки, інтернати, слідчий ізолятор для неповнолітніх), 2345 юнаків (ВНЗ, професійно-технічні заклади, військова частина), 415 вчителів та батьків досліджуваних. Дослідженням було охоплено різні регіони України: міста Кривий Ріг, Хотин, Львів, Полтава, Дніпропетровськ, Орджонікідзе та селища (сmt) Дніпропетровської та Львівської області.

4.2. Основні етапи розробки і результати психометричної апробації тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents»

Методичні проблеми дослідження психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці релевантні проблемам дослідження вікового розвитку загалом, як-от: суттєві відмінності теоретичних підходів дослідників до феномену розвитку, проблеми методичного забезпечення збору емпіричних даних, відмінності у використанні термінології, різні уявлення про феноменологічний зміст періоду отрочтва, недостатньо відрефлексовані поняття, специфіка тезаурусу тощо.

Деякі автори прагнуть консолідувати існуючі уявлення про зміст особистого, соціального, суб'єктного розвитку шляхом виокремлення того чи іншого фіксованого набору аспектів або елементів; однак ці набори часто виявляються відмінними, їх важно співставляти. З іншого боку, в багатьох дослідженнях показано, що індивідуальні параметри розвитку підлітків можуть бути настільки різними, що виникає проблема обґрунтування універсальних фіксованих вимірів, отриманих на різних вибірках досліджуваних: чи не є ці виміри математичним артефактом процедури, наслідком усереднення індивідуальних даних. При цьому кожна точка зору має цілком обґрунтовану аргументацію.

Розуміння *інтегративності* психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці в контексті психосоціального і генетичного підходів дозволило певною мірою зняти ці проблеми. До того ж побудова концепції психосоціального розвитку відбувалася двома шляхами: *від теорії до емпірії та від емпіричної реконструкції до теорії*.

Теоретичні припущення щодо вивчення змісту психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці потребували ґрунтовної емпіричної перевірки. Але проблема переходу від сформульованих теоретичних поглядів на сутність психосоціального розвитку до вимірювання його емпіричних *показників* виявилася надзвичайно складною.

За відсутності релевантних досліджуваному конструкту методик емпіричне дослідження здійснювалося *в три етапи*:

- на підготовчому етапі ми узагальнили діагностичний апарат психології, який є перспективним щодо можливості діагностики компонентів психосоціального розвитку;
- на другому етапі була розроблена методика, призначена для діагностики компонентів і рівня психосоціального розвитку;
- в рамках третього (основного) етапу за допомогою розробленої методики досліджувалися особливості і закономірності психосоціального розвитку українських підлітків та юнаків.

Аналіз методик, які дозволяють діагностувати показники, близькі до шуканого конструкта, показав, що теперішнього часу створено близько десятка валідних методик, які, з певними обмеженнями, можуть бути використані для діагностики психосоціального розвитку і його показників у підлітково-юнацькому віці. Це методики діагностики показників розвитку ідентичності, автономії, психосоціальної, особистісної й соціальної зрілості, самоактуалізації, динаміки ідентичності, каузальних атрибуцій, его-ідентичності. Серед них можна виділити групи, які можуть бути використані для діагностики окремих компонентів психосоціального розвитку.

1) Найбільш відома українським дослідникам група методик, шкали яких часто виступають *емпіричними корелятами суб'єктності і рівня суб'єктного розвитку* (САТ, САМОАЛ, тест СЖО, тест РСК). Наприклад, показники суб'єктності через конструкт «локусу контролю» (тест РСК) визначено у дослідженнях Т.С. Мікової [236], Д.О. Леонтьєва з співавторами [192; 201], В. І. Моросанової, Є. А. Аронової [246], а через смисложиттєві орієнтації (тест СЖО) – у дослідженнях О. О. Сергієнко [337], В. А. Харитонова [399] тощо.

2) Група методик для оцінки *результативності розвитку – рівня особистісної, психосоціальної і соціальної зрілості* (опис цієї групи методик, наприклад, представлений А. Л. Журавльовим [119]): Вайнлендська шкала

соціальної зрілості У. Долла (діагностика таких соціальних здібностей як самостійність, соціальна включеність, здатність до спілкування); Вашингтонський тест розвитку особистості (WU–SCT) Д. Левінгер (Loevinger, Wessler, 1970), адаптований Д. О. Леонтьєвим, Михайловою Н. А., Рассказовою [191]); соціометричний тест визначення особистісної зрілості в різних сферах життєдіяльності (Roots, Moras, Gordon, 1980); шкала зрілості особистості із застосуванням контент-аналізу висловлювань (здатність довіряти, самостійність, ініціативність тощо) (Viney, Tych, 1985).

Серед україномовних методик до цієї групи можна залучити тест для визначення компонентів особистісної зрілості О. С. Штепи, «Опитувальник професійного самоздійснення» (О. М. Кокун) [156], «Тест-опитувальник адаптивності» (О. П. Саннікова, О. В. Кузнєцова), створений для діагностики соціальної адаптивності [331].

3) Методики, спрямовані на *діагностику особистісної автономії*, внутрішніх джерел розвитку, здатності до самодетермінації (мотивації і регуляції дій). Це переважно англomовні методики вимірювання автономії, які докладно проаналізовані в дослідженні О. Є. Дергачевої [102]: «Шкала автономії» Вортінгтона, методика «Список прикметників» Гоха і Хельбурн, «Форма дослідження особистості» Джексона, «Особистісний опитувальник Хогана», «Опитувальник міжособистісної залежності», «Шкала соціотропії – автономії» Бек (Beck, Epstein, Harrison (1983), «Опитувальник особистісного стилю»; група методик для виміру самодетермінації як конструкта (Self – Determination Theory – SDT), тест «Загальна шкала каузальної орієнтації» (GCOS) (Deci, Ryan, 1985), який адаптований О. Є. Дергачевою з співавторами на російську мову [101].

4) Спектр методик на визначення *структури та динаміки становлення ідентичності*, розроблені послідовниками Дж. Марша [540] і Е. Еріксона [483; 518].

До цієї групи можна віднести емпіричні методи вивчення ідентичності на основі теоретичних положень *концепції Е. Еріксона*: 1) тест Дж. Расмуссен

для діагностики так званого «психосоціального успіху» особистості (оцінка успішності процесу соціалізації); 2) методика А. Константинопа «Тест психосоціального розвитку» (The Inventory of psychosocial development (IPD) [514] для вивчення взаємозв'язку рівня самоактуалізації індивіда і ступеня його соціальної зрілості; 3) сім субшкал (довіри, автономії, ініціативи, компетентності, ідентичності тощо) «Тесту розвитку еґо-ідентичності» (Ego Identity Development) Р. Ош і С. Плаґа [546] для вивчення динаміки психосоціального розвитку; 4) тест Дж. Доміно і Д. Аффонсо «Методика вимірювання психосоціального балансу особистості» (The Inventory of Psychosocial Balance), який охоплює оцінку всіх восьми стадій епігенетичного циклу особистості; 5) методика «Диференціал психосоціального розвитку» В. О. Ільїна та Д. В. Сипягіна для діагностики 5 субшкал психосоціального розвитку (довіри, автономії, ініціативи, компетентності, ідентичності) [130].

Це також емпіричні методи вивчення ідентичності на основі теоретичних положень *теорії статусів* Дж. Марша: різні варіанти стандартизованого інтерв'ю (традиційні області, виділені Дж. Марша, а також дружба, інтимні взаємостосунки, гендерні ролі (Г. Гротевант, В. Торбеке і М. Мейер) [524], підтримка і розвиток стосунків (С. Вітборн) [570], сім'я – кар'єра (С. Арчер) [504]); тести вимірювання статусів еґо-ідентичності (тест «Extended Objective Measure of Ego Identity Status-2» Г. Дж. Адамса, Дж. Шіа і С. Фітча) [499]; тести, спрямовані на виявлення індивідуальних варіацій (типів) у розвитку ідентичності: «Якісні прототипи для статусів еґо-ідентичності» М. Моллорі (М. Mallory), «Тест стилів ідентичності» (М. Берзонскі) [510] (адаптований на російськомовній вибірці).

Вище викладене доводить, що більшість стандартизованих методів діагностики показників, близьких до психосоціального розвитку існують в англomовному варіанті або адаптовані виключно для російськомовної вибірки (див., напр. [101; 121; 130; 131; 191]). Це істотно збідняє і знижує ефективність наукових і практичних розробок українських психологів, пов'язаних з дослідженням психосоціального розвитку особистості.

Відсутність адекватних проблемі і достатньою мірою стандартизованих україномовних методик діагностики психосоціального розвитку зумовлює необхідність розробки вітчизняних методик, які були б придатні для ефективного застосування як в дослідницьких, так і в практичних цілях. Для виконання цієї задачі ми не могли йти шляхом перекладу або адаптації методик, вже існуючих у світовій практиці з кількох причин.

1) Психометричні властивості всіх методик змінюються з часом (*історичний контекст*). Це пов'язано із стрімкими соціально-економічними і суспільно-політичними змінами сучасного світу: застарівають норми й взірці поведінки, методи і форми навчання, вимоги до рівня зрілості, адаптованості тощо. Як зазначає Н. Ю. Максимова «зміни в суспільстві призводять до зміни норм, а отже, змінюється й ставлення до певних поведінкових проявів» [220, с. 27]. Відповідно протягом часу уявлення про сферу застосування та ефективність методики може змінитися – звужитися чи розширитися.

2) Поява і сприйняття досліджуваних феноменів завжди відбувається під впливом комплексу *соціокультурних контекстів* розвитку (культурологічний, соціально-історичний, соціологічний, педагогічний, дидактичний, ситуативний тощо). Загально визнане положення щодо провідної ролі соціальної детермінації у розвитку психіки в психодіагностиці набуває особливого значення. Кроскультурні відмінності менталітету європейських, англо-американських і українських підлітків мають бути враховані в психодіагностиці тих індивідуальних особливостей, які суттєво залежать від соціальних й культурних умов розвитку.

3) Труднощі в аналізі і використанні результатів, отриманих західними авторами полягають у тому, що в різних популяціях можуть існувати різні системи оцінок, їх значимості і семантичного вираження (*семантичний контекст*). Тому для їх перенесення в іншу популяцію необхідно проводити спеціальну роботу, яка виявляє переважаючі в ній системи психічних властивостей і способів їх рефлексії. Переклади англomовних методик на

російську мову (іноді – без належної адаптації) не знімають проблему розробки валідних та надійних україномовних методик.

4) *Теоретико-методологічний контекст* полягає в тому, що сприймання і дослідження феноменів завжди відбувається у певному методологічному, ідеологічному контексті. Труднощі в аналізі й використанні результатів, отриманих західними авторами полягають у розбіжностях базових методологічних підходів практичної діяльності англо-американських та українських психологів (попри потужні інтегративні тенденції у світовій психології).

Як висновок, розробка валідних і надійних україномовних методик є важливим завданням сучасної української психодіагностики, яка (за окремими виключеннями [156; 331]) має вкрай обмежений власний стандартизований інструментарій. Все вищевикладене актуалізує створення методик на рідній мові, *безпосередньо* на україномовній виборці і на основі базових теоретико-методологічних положень української психології.

У зв'язку з цим ми висунули *задачу* розробки нового методичного інструменту, який спирається на теоретичну модель і в найбільш повному вигляді представляє емпіричну операціоналізацію психосоціального розвитку українських підлітків та юнаків (як з точки зору теоретичних питань, так і з позиції психодіагностичної обґрунтованості).

Україномовний тест-опитувальник, призначений для вимірювання структури (базових показників і корелятив) психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці створювався *дедуктивним шляхом* за допомогою факторного аналізу. У відповідності з [140] **процедура створення методики** здійснювалася *двома напрямками*:

1) побудова моделі психосоціального розвитку на теоретичних підставах – шлях «згори», реалізований від аналізу загальнонаукових закономірностей психосоціального розвитку до пошуку конкретних варіантів їх прояву у контексті соціальної ситуації розвитку. Теоретичний аналіз проблеми дозволив виокремити й описати структуру феномену

психосоціального розвитку, його показників, критеріїв, стратегій. Такий шлях створення відповідної структури тесту вже на перших етапах забезпечував його конструктну валідність [63; 231];

2) феноменологічне виявлення й узагальнення існуючих в реальності ознак психосоціального розвитку сучасних підлітків та юнаків України. Це шлях «знизу» – від вивчення конкретних компонентів і паттернів (типів) розвитку до їх узагальнення і виведення загально вікових закономірностей психосоціального розвитку у період підлітково-юнацького віку.

Перший підхід виправданий методологічно, оскільки дозволяє скористатися усім арсеналом концептуальних моделей, накопичених в психології розвитку, другий є перспективним, зважаючи на істотні зміни сучасної соціокультурної ситуації розвитку, специфіку становлення української державності в умовах пострадянських трансформацій і появу нового покоління українських підлітків. Сучасні методологи англо-американської школи психологічного тестування одностайно визнають оптимальною *раціонально-емпіричну стратегію* конструювання тесту і перевірки його валідності.

В якості основного методу для виявлення компонент (вимірів) розвитку ми використовували *метод факторного аналізу* як цілком адекватний задачам дослідження. При цьому ми враховували застереження щодо його використання, зокрема, про те, що теоретична релевантність змісту і кількості виділених вимірів не може бути реалізована і обґрунтована «всередині» самої факторної процедури, а має бути обґрунтована *відповідною теоретичною моделлю* [271].

Отже, ключовою перевагою дослідження був *шлях поєднання теоретичної і емпіричної стратегій* [140], врахування категорій, адекватних схемі аналізу загальновікового розвитку й феноменології її конкретних індивідуальних проявів. Уточнення теоретичної моделі здійснювалося *зворотним шляхом*: від виявлених емпіричним шляхом конструктів до подальшої концептуальної валідації і переходу до абстракцій високого

рівня. Таким чином, *розробка методики* була важливою частиною створення *концепції психосоціального розвитку* у період підлітково-юнацького віку.

Рационально-емпірична стратегія конструювання тесту і перевірки його валідності [151; 231] передбачала такі етапи роботи: теоретичний *аналіз* діагностичного конструкту «психосоціальний розвиток» і розробку теоретичної концепції тестованої психічної властивості; *виокремлення* складових теоретичного конструкту; *формулювання* системи «емпіричних індикаторів» – операціонально однозначних показників, що фіксують прояв конструкту в різних поведінкових ситуаціях; *конструювання* пунктів тесту; *перевірка* валідності (ефективності) методики, зокрема, тестування з метою перевірки конструктної валідності тесту; *оцінювання* валідності емпіричних індикаторів і вірогідності результатів; *вимірювання* надійності для шкал, що складаються тільки з валідних пунктів.

Психометрична апробація тест-опитувальника. З метою виокремлення складових теоретичного конструкту та формулювання системи «емпіричних індикаторів» використовувалася спеціалізована методика конструювання тестів, що забезпечує отримання максимально повної інформації про психосоціальні характеристики сучасного отроцтва (3 етапи) (більш докладно у [455; 466]: 1) формування інформаційної бази дослідження; 2) конструювання інтегральних показників; 3) класифікацій досліджуваних на однорідні групи [231, с. 195].

Формування інформаційної бази для конструювання тесту – це відбір системи показників, побудова «чорного варіанта» тесту і проведення вибіркового обстеження. Виокремлення «емпіричних індикаторів» у зв'язку із труднощами формалізації було найбільш складним етапом роботи.

Формування списку питань тесту проводилося в декілька етапів і відповідно до *вимог психометрики*, дотримування яких у значній мірі забезпечує змістовну валідність [20; 63; 231]: завдання повинні бути спрямовані на релевантні ознаки виділених структурних показників

феномену; у кожному завданні повинно бути сформульовано тільки одну думку; формулювання тверджень тесту мають бути чітким і простим; систему завдань, спрямованих на виявлення одного показника, треба вибудовувати з урахуванням принципу рандомізації; завдання за кожним показником повинні бути когерентними тощо [231].

Для створення первинного переліку питань використовувалися наступні джерела: 1) окремі питання, близькі за змістом до шуканих конструктів, з відомих, валідних методик (СЖО Д. О. Леоньєва, САТ, УСК та ін.) (іноді модифікованих у відповідності з віковими особливостями досліджуваних); 2) питання, які сконструйовані на основі критеріально-орієнтованого підходу – на основі експертного аналізу результатів роботи фокус-груп вчителів, експертних оцінок і спостережень спеціалістів в галузі психології підлітково-юнацького віку (психологи освітніх закладів, науковці); 3) потенційні пункти опитувальника були сформульовані також на основі теоретичних конструктів, проаналізованих експертами як вияв особистісних і суб'єктних паттернів розвитку у підлітково-юнацькому віці з урахуванням праць вітчизняних й зарубіжних психологів;

Теоретична модель показників психосоціального розвитку, таким чином, була втілена в процедурі створення концептуально несуперечливих визначень кожної з первинних змінних – основних конструктів, релевантних предмету дослідження [231, с. 225]. Ця процедура запропонована також Hinkin and Schrieheim (1989), Devellis (1991), Spector (1992) [340].

З метою співставлення різних позицій на зміст предмета тестування було організоване обговорення фахівцями, яке базувалося на чіткому вербальному визначенні поняття, що аналізується (психосоціальний розвиток) та його диференціації на окремі частини – показники, компоненти та критерії *особистісного й суб'єктного* розвитку як якісні зміни свідомості, особистості дитини і її стосунків з оточуючим світом, типові для підлітково-юнацького віку. Основою побудованої *схеми психосоціального розвитку як континууму «особистість – суб'єкт»* було взаємовідношення ціннісно-

мотиваційного розвитку особистості і регулятивного компоненту становлення суб'єктності (активності).

З метою забезпечення змістовної валідності тесту в процесі формування першої тест-версії опитувальника кожен з конструктів (структурних елементів психосоціального розвитку) був «наповнений» переліком тверджень, які могли б виступати як індикатори параметрів, що вивчаються. Зокрема, визначенню особистісно – суб'єктних параметрів психосоціального розвитку передувало емпіричне вивчення показників, компонентів і критеріїв *особистісного* [420; 421; 426; 429; 441; 446; 447; 448; 451; 470] та *суб'єктного* [416; 430; 445; 456] розвитку сучасних підлітків та юнаків (якісних змін самосвідомості, ціннісних орієнтацій, ставлення до світу, людей, до себе, внутрішніх конфліктів, самоактуалізації, суб'єктної активності, регуляції поведінки та діяльності, відносин з оточуючим світом).

Класифікаційна структура перших 134 питань за своїм характером була специфічним проявом окреслених складових континууму «особистість – суб'єкт», їх конкретних зв'язків і типів з урахуванням специфіки підлітково-юнацького віку (провідна діяльність і центральні новоутворення). Таким чином, на основі аналізу змісту англомовних та вітчизняних методик, наукової літератури і результатів, отриманих із бесід із психологами, досліджуваними, клінічних спостережень, усного опитування, пілотажних досліджень, було експліковано набір показників (пунктів), який виступав в ролі своєрідного психічного «контуру» досліджуваного феномену.

Пункти були представлені для формальної перевірки змістовної (зовнішньої) валідності двом незалежним вибіркам компетентних (7 і 9 осіб) експертів – кваліфікованих психологів (7 з них – кандидати психологічних наук). В результаті перелік питань методики було скорочено до 113 потенційних пунктів тесту (другий варіант опитувальника), які було запропоновано групі досліджуваних з метою перевірки тверджень на чіткість і доступність для сприйняття.

Отже, щоб задовольнити первинні вимоги до визначення предмета вимірювання, уточнення й конкретизації його змісту відбір інформативних питань здійснювався як по формальним, так і по змістовним критеріям. Було створено перелік показників, які адекватно відображують основний зміст операціоналізованих понять і відповідають загальним вимогам [231, с. 197]: повнота опису, економічність опису, чітка структурованість системи ознак, їх якісна визначеність.

Конструювання інтегральних показників (шкал). Оскільки зовнішній критерій (незалежні еталонні способи вимірювання) відсутній, ми використовували метод факторного аналізу з метою побудови нових, фіктивних змінних, впливом яких пояснюються основні зміни ознак тесту (висока гомогенність та конструктна валідність). У первинному пілотажному тестуванні респонденти (543 учні і студенти м. Кривого Рогу віком від 12 до 20 років) мали вказати ступінь згоди або незгоди з кожним твердженням від 7 (повністю згоден) до 0 (повністю не згоден).

Здійснювався децентринг опитувальника (внесення змін в текст за результатами пілотажного тестування) і створення кінцевої версії (скорочення чисельності питань шляхом їх статистичного відбраковування, процедура побудови квадратної матриці коефіцієнтів кореляції і одновимірного розподілу питань) [231, с. 141]. Із 113 вихідних питань для факторного аналізу було відібрано 88 питань. На цій групі вирішувалися задачі на виділення від 2 до 9 факторів.

Після процедури відбору інформативних питань ми використовували наступну схему пошуку факторної структури: 1) побудова матриці інтеркореляцій ознак; 2) множинні розрахунки з розбиттям вихідного простору на різну кількість груп, тобто проведення серії попередніх розрахунків з виділенням різної кількості факторів; 3) відбір інформативних ознак; 4) проведення серії розрахунків на звуженому просторі ознак; 5) вибір найкращого варіанта рішення; 6) назва й інтерпретація факторів.

Якість групування і його змістовність суттєво залежать від того, скільки виокремлюється факторів. У зв'язку з цим існувала спеціальна задача вибору числа факторів. Для цього здійснювалися послідовні розрахунки з визначенням різної кількості факторів, з яких ми обирали найкраще рішення. Зрозуміло, що вибір найкращого варіанту не міг бути здійснений тільки на основі статистичних характеристик. З цією метою ми користувалися наступними *взаємопов'язаними критеріями* [231, с. 107]:

- 1) інтерпретованість факторів, тобто ступінь відповідності системи факторів теоретичним уявленням про структуру психосоціального розвитку особистості, які були розглянуті в теоретичній частині роботи;
- 2) гомогенність факторів, яка свідчить про внутрішню їх однорідність і оцінюється числом ознак, тісно пов'язаних з фактором;
- 3) контрастність факторного рішення, яка оцінюється по відношенню зв'язків між факторами і ознаками всередині кожного фактору;
- 4) стійкість основної структури факторів, тобто збереження факторів із збільшенням числа груп;
- 5) інформаційна надійність, яка досягалася за рахунок об'єднання у факторі великої кількості взаємопов'язаних ознак.

У відповідності із психометричною термінологією критерії 2, 4, 5 є характеристиками надійності, а 1, 3 – валідності виділених факторів.

Були також враховані вимоги, які підвищують коректність і обґрунтованість застосування факторного аналізу: релевантність пунктів вихідному розумінню предмета дослідження, репрезентативність використаних конструктів, теоретичне обґрунтування отриманих факторів в якості вимірів, релевантних структурі психосоціального розвитку.

Одночасно з аналізом різних варіантів групування ознак ми здійснювали оцінку і відбір самих ознак за їх стійкістю й близькістю до загальної структури ознак. Всі «випадкові» ознаки з навантаженнями нижче порога гомогенності (0,4) виключалися з аналізу (всього – 34 питання). Факторизація з подальшим обертанням факторної матриці здійснювалася як

один із етапів перевірки конструктивної валідності методики, по-перше, з метою аналізу значимості кожного завдання окремо; по-друге, з метою уточнення структури тесту (співвідношення закладеної теоретичної і отриманої емпіричної структур) [63; 231].

Спочатку вирішувалася задача виділення 2 – 9 факторів. Істотні переваги мала чотирьох факторна і шести факторна моделі. Менша кількість факторів є недостатньою, а вже з переходом до 7 факторного рішення картина погіршувалася: знижувалася стійкість факторних рішень, зменшувалася кількість ознак з навантаженнями вище порогу гомогенності та інформаційна надійність факторів.

Якщо чотирьох факторна модель мала максимальну стійкість, високу контрастність й інформаційну надійність, то шести факторна мала ряд змістовних переваг, оскільки всі фактори добре інтерпретуються з точки зору психосоціальних особливостей розвитку у підлітково-юнацькому віці. За допомогою експлораторного і конфірматорного аналізу була підтверджена доцільність шести факторної структури опитувальника. В результаті проведеної роботи зміст опитувальника склали 54 питання (додаток Б. 1).

Факторні навантаження після Varimax-Обертання головних компонентів психосоціального розвитку ($p < 0,001$) наступні: перший фактор «Суб'єктивне благополуччя» пояснює 14, 21 % дисперсії даних ($p < 0,01$), варіативність другого фактору «Локус контролю життя» – 13, 037% (при $p < 0,01$), третій «Автономність» пояснює 10,72 % дисперсії даних у групі, варіативність четвертого «Соціабельність (зовнішнє Я)» – 8,334% (при $p < 0,01$), п'ятий – 6,65% ($p < 0,05$), шостий – 5,2% ($p < 0,05$) (зміст факторів – у додатку Б. 2). Разом охарактеризовані шість факторів пояснюють 58,16 % дисперсії даних у групі.

Перші чотири з представлених факторних структур зберігали свій склад і гомогенні навантаження на рішеннях 4, 5 та 6 із несуттєвими змінами. В них чітко виокремлюється ядро ознак із стабільно високими навантаженнями (фактори «Суб'єктивне благополуччя», «Локус контролю»,

«Автономність», «Соціабельність»). При переході до 5 факторної структури виокремлено фактор «Самоставлення», а за 6 факторної – шостий фактор «Матеріальні/духовні цінності». Шести факторна модель групування індикаторів відображує структуру психосоціального розвитку, що, в свою чергу, підтверджує конструктну валідність тесту. Інакше кажучи, отримана таким шляхом емпірична структура тесту більшою частиною співпала з його теоретичною структурою.

Проведення опитування та інтерпретація результатів. Остаточний варіант тест-опитувальника включає в себе письмову інструкцію, стимульний матеріал у вигляді 54 тверджень, серед яких є «прямі» і «зворотні» твердження і бланк для відповідей. Інструкція передбачає дві градації відповідей: «згоден» – «не згоден» (так – ні). Підрахунок «сирих» балів здійснюються відповідно до ключа (див. додаток Б. 3) й потребує їх переведення у стени (додаток Б. 4). Інтерпретація здійснюється шляхом аналізу профілю шести первинних показників, які у сукупності дають цілісну картину особливостей психосоціального розвитку досліджуваних.

Отже, тест-опитувальник «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA) дозволяє діагностувати шість структурних (субстратних) компонентів континууму «особистість – суб'єкт», тобто шість альтернативних показників психосоціального розвитку відповідно **шкалам опитувальника:**

1. Суб'єктивне благополуччя – суб'єктивне неблагополуччя [БН];
2. Екстернальний локус контролю – інтернальний локус контролю [ЕІ];
3. Автономність (Сила Я) – підтримка (Слабкість Я) [АП];
4. Соціабельність/конформізм – індивідуалізм/нонконформізм [СІ];
5. Негативне самоставлення – позитивне самоставлення «Я у часі» – [НП];
6. Матеріальні цінності – духовні цінності [МД].

Ці шість шкал визначають «профіль *структурних* дихотомій» психосоціального розвитку. З них пізніше на основі процедури вторинної факторизації було отримано 3 фактори другого порядку.

Найважливішою ознакою *психометричної процедури* є її стандартизованість [151], тому на *другому* етапі оцінювалися психометричні властивості отриманого інструмента, відбувалося розширення вибірки з метою представлення різних груп молоді з різних регіонів України.

Психометрична перевірка опитувальника здійснювалася на виборці 1457 хлопців і дівчат міських та сільських середніх шкіл, ліцеїв, гімназій, ПТУ, технікумів, ВНЗ, закладів закритого типу (слідчій ізолятор, військова частина) різних регіонів України, які розподілені за різними соціальними показниками: типом навчального закладу (або закладу перебування), статтю, місцем проживання (місто-село), віком (описові статистики у додатках В. 3 – В. 6). Статтєво-віковий склад вибірки – у таблиці 4.2.

Перевірка первинних шкал на нормальність розподілу. На цьому етапі психометричної перевірки досліджувалася структурна (факторна) валідність тесту й теоретичної моделі, що лежить в його основі. Первинні шкали тесту оцінювалися на *нормальність розподілу* (для перерахування сирих оцінок у стандартні). Порівняння показників асиметрії і ексцесу з відповідними стандартними помилками і застосування критерію Колмогорова – Смірнова показали ненормальність розподілу двох шкал тесту («Локус контролю», «Автономність»), тому в подальшій психометричній перевірці тесту ми користувалися переважно непараметричними критеріями [239]. Виконувалася процедура, запропонована К. М. Гуревичем [296] і О. Мітіною [239], як-от: ранжування, процентільна стандартизація, інтервальне порівняння (на основі усереднення показників всередині кожної рангової групи) й подальше лінійне перетворення оцінок у станайни (межі груп стандартизації вираховувалися на основі ряду, кратного стандартному відхиленню).

Для перевірки *однорідності умов проведення дослідження* у рамках сукупної вибірки був використаний метод нейронних мереж (пакет Statistica 11.0). Стандартизація проводилася на описаній вище виборці досліджуваних (не використовувалися дані молодих вчителів та повнолітніх засуджених). У

додатку Б. 5 наведено нормативні показники за всіма шести шкалами (середні та стандартні відхилення).

Таблиця 4.2

Кількісний і якісний склад учасників другого етапу стандартизації тест-опитувальника «PDA»

№	Групи та категорії досліджуваних	Кількість	Вік	Сер.вік
1	Підозрювані та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор для неповнолітніх) [НСізо]	25	12–18	14,2
2	Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	62	18–20	19, 9
3	Учні професійно-технічних навчальних закладів [ПТЗ]	182	15–21	17,1
4	Діти–сироти (дитячі будинки, інтернати) [ДБІ]	67	14–18	15,7
5	Студенти вищих навчальних закладів (ВНЗ)	397	17–20	19,7
6	Учні сільських з/о закладів [Учні СЗОЗ]	76	12–16	13,6
7	Учні з/о закладів нового типу (гімназії, ліцеї) [Учні ЗНТ]	189	12–17	14
8	Всі учні міських з/о навчальних закладів І–ІІІ ступеня	432	12–17	14
9	Учні 6–х класів з/о закладів І–ІІІ ступеня	118	12–13	11,6
10	Учні 7–х класів з/о закладів І–ІІІ ступеня	103	12–14	12,8
11	Учні 8–х класів з/о закладів І–ІІІ ступеня	145	13–15	13,7
12	Учні 9–х класів з/о закладів І–ІІІ ступеня	151	14–16	14,9
13	Учні 10–х класів з/о закладів І–ІІІ ступеня	96	15–16	15,9
14	Учні 11–х класів з/о закладів І–ІІІ ступеня	84	16–17	16,7
15	Учні–члени Малої академії наук України (8–11 класи)	27	14–17	15,3
16	Молоді вчителі з/о навчальних закладів	56	21–24	22,9
17	Повнолітні–засуджені (виправна колонія) [ЗК]	28	19–25	23,5
18	Всі досліджувані чоловічої статі (хлопці)	678	12–20	16,5
19	Всі досліджувані жіночої статі(дівчата)	866	12–20	16,1
20	Всього	1457	12-20	15,2

На остаточному етапі створення даного психодіагностичного інструменту було здійснено перевірку на **надійність і на валідність**.

Надійність (узгодженість) шкал забезпечувалася процедурою відбору пунктів з високими і стійкими навантаженнями по відповідних факторах. Для визначення надійності тесту також було використано метод повторного тестування (тест-ретестова надійність). Коефіцієнтом надійності виступив коефіцієнт кореляції між результатами тестування і ретестування виборки з 63 випробовуваних з інтервалом 28 днів. Аналіз взаємозв'язків між однойменними показниками психосоціального розвитку (перевірка

ретестової надійності) показав, що всі вони є значущими на 1% рівні (коефіцієнт кореляції Спірмена для різних шкал має значення від 0,67 до 0,73) (таблиця 4.3). Отримані значення коефіцієнтів кореляції ретестової надійності є невисокими, але задовільними. Коефіцієнт Кронбаха α знаходиться в діапазоні від 0,579 до 0,688.

Таблиця 4.3

Коефіцієнти стійкості шкал опитувальника (повторне тестування)

Шкали	НП	МД	СІ	АП	БН	ЕІ
Коеф-ти	,72*	0,70*	,67*	,69*	,70*	,73*

Первинна перевірка валідності здійснювалася на етапі адаптації тесту. Були ускладнення, пов'язані обмеженістю використання зовнішнього критерію валідизації, оскільки експертна валідність (оціночна) показала свою неефективність. Складність також полягала у неможливості безпосереднього співставлення опитувальника з результатами виконання якоїсь однієї відомої аналогічної методики, конструктивний зміст якої вже відомий і вимірює подібну властивість. Тому структурна (факторна) *валідність тесту* і теоретичної моделі, на якій він базується, перевірялася за *напрямами*:

- 1) змістовної (логічної) валідності (протягом всіх етапів дослідження);
- 2) емпіричної валідності (метод контрастних груп);
- 3) конвергентної і дискримінантної валідності (основний напрямок).

Перевірка змістовної (концептуальної) валідності проходила фактично через все дослідження (формулювання теоретичної концепції, яка пояснює створення тесту; виведення з теоретичної концепції гіпотез, які пов'язані з тестом тощо). Теоретична (онтологічна) валідність забезпечувалася відповідністю основного конструкта дослідження тій психічній реальності, яку він повинен відображати (вона перевірялася шляхом співвіднесення конструкта з вихідними теоретичними уявленнями і дедуційованими з них наслідками, які перевірялися експериментальним шляхом з включенням вихідного конструкта в якості змінної).

Змістовна валідність методики забезпечена також принципом формування суджень. Зміст пунктів методики відповідає концептуальним уявленням про предмет дослідження завдяки попередньому теоретичному аналізу, консультаціям зі спеціалістами-психологами щодо специфікації методики, її області тестування, психологічних якостей та характеристик, які їй відповідають.

Для перевірки *емпіричної валідності* використовувався метод контрастних груп. В якості респондентів із різними (за припущенням) особливостями психосоціального розвитку були задіяні 2 групи: 1) 25 підлітків (підозрювані та засуджені), що перебували у слідчому ізоляторі для неповнолітніх і 27 учнів підліткового віку – членів Малої Академії Наук (переможці районних, міських і обласних олімпіад та конкурсів дослідницьких робіт МАН); 2) 28 засуджених колонії (повнолітні) і 125 студентів віком 20 – 21 років (юнацький вік).

Відмінності в середніх оцінках за t-критерієм Стюдента між групами учнів МАН, з одного боку, і групами СІЗО – з іншого, є статистично значущими (на рівні $p < 0,05$) за п'ятьма з шести шкал (виключення – шкала «Соціабельність (зовнішнє Я)»). Відмінності в середніх оцінках по t-критерію Стюдента між групами засуджених, що перебувають в колонії і студентами також статистично значущі (на рівні $p < 0,05$) за 5 шкалам з шести (виключення – шкала «Екстернальний локус контролю»).

Неможливість безпосередньої перевірки за критерієм конструктної валідності була компенсована шляхом використання запропонованої Д. Т. Кембеллом і Д. В. Фіске процедури оцінки «конвергентної і дискримінантної валідності» [231, с.186]. Батарея контрольних тестів була підібрана таким чином, щоб в неї входили тести, які за припущенням, як опосередковано пов'язані з тестом, що валідизується, так і не пов'язані з ним. Коефіцієнти лінійної кореляції шкал опитувальника з результатами батареєю 13 надійних та валідних опитувальників показали високу концептуальну валідність всіх шкал опитувальника.

За допомогою коефіцієнту дискримінативності δ Фергюсона встановлювалася дискримінативність тесту [63]. Величина отриманих коефіцієнтів дискримінативності (0,79) є задовільною, тому можна вважати твердження шкал тесту здатними диференціювати піддослідних стосовно ступеню вираженості показників, яка вимірюється. Отже, факторний аналіз виявив емпіричну структуру взаємозв'язків простору тесту, його пунктів, яка відповідає структурі психосоціального розвитку.

Після опису первинних факторів відбувалася *зворотна процедура*: від виявлених емпіричним шляхом конструктів до подальшої концептуальної валідизації. Це було необхідно, оскільки в основу конструювання тесту було покладено *емпірично* виявлену структуру психосоціального розвитку, а також досвід практичної роботи (нагадаємо, що деякі пункти методики були визначені за результатами опитування вчителів, практикуючих психологів), а не тільки теоретичний конструкт, який базується на постулатах психологічної теорії.

Результати психометричної перевірки (табл. 4.3, додаток Б) показали, що україномовний тест-опитувальник «Психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці» – «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA) має задовільні психометричні показники (факторну структуру, консистентність шкал, конструктну валідність, одномоментну і ретестову надійність), і може використовуватися як інструмент для діагностичних і дослідницьких цілей. Виявлені окремі невисокі психометричні показники не перешкоджають використанню тесту, але вказують на необхідність подальшої роботи із стандартизації тесту.

Як висновок, створення україномовного інструмента для діагностики психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці заповнює дефіцит в психодіагностичних засобах як для оцінки «вершинних» характеристик особистості (суб'єктогенез), так і особливостей (шляхів та варіантів) її психосоціальної інтеграції у соціум.

4.3. Емпірична структура показників психосоціального розвитку різних соціально-вікових груп української молоді

Від виявлених емпіричним шляхом конструктів ми перейшли до подальшої концептуальної валідації, операціоналізації їх як структурних компонентів психосоціального розвитку.

Шкали опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA) дозволяють діагностувати шість компонентів психосоціального розвитку (4.4). Ці шість шкал визначають *структуру* психосоціального розвитку, який характеризується динамічними характеристиками особистості (ставлення до себе, до світу, до інших та себе у часі) (шкали [СІ], [НП], [МД]), суб'єктності (саморегуляції, інтернальності, каузальних орієнтацій) (шкали [ЕІ], [БН], [АП]) і особливостями їх інтегрованості – дезінтегрованості у підлітково-юнацькому віці. Всі шість шкал сформовані з факторів першого порядку, які отримані безпосередньо із експериментальних даних.

Вони визначають «профіль» показників психосоціального розвитку і відображують складну й диференційовану картину змісту психосоціального розвитку, яка складається з інтегративних комплексів переживань, диспозицій і суджень щодо ціннісно-мотиваційного і діяльнісного ставлення особистості до себе, до світу, до інших, життя та себе у часі, саморегуляції тощо. Ці шкали, отримані шляхом емпіричного узагальнення, добре узгоджуються як із компонентами психосоціального розвитку, описаними у теоретичному розділі, так і з концептуальними положеннями про структуру континууму «*особистість – суб'єкт*» (таблиці 4.5).

Суб'єктність як субстратний компонент психосоціального розвитку представлена такими характеристиками як внутрішня, інтрисивна мотивація (уявлення людини про зовнішнє чи внутрішнє джерело поведінки – локус каузальності (Е. Десі) і уявлення людини про те, де – всередині чи назовні – знаходиться контролююча інстанція поведінки людини (J. Rotter) – локус контролю.

Суб'єктність як діяльне ставлення до самого себе, до інших людей і до світу припускає відчуття першопричинності власних дій, відчуття себе джерелом, початком перетворень (В. А. Петровський). Вона представлена у таких шкалах опитувальника: локус контролю – суб'єктність життя і діяльності; автономність (локус каузальності) – суб'єктність взаємодії (спілкування); суб'єктивне благополуччя – суб'єктність життя, рівень задоволення життям.

Таблиця 4.4

**Шкали – субстратні компоненти психосоціального розвитку
(континууму «особистість – суб'єкт»)**

Шкали-компоненти розвитку особистості	Соціабельність (орієнтація на інших) – індивідуалізм (орієнтація на себе) [СІ]
	Матеріальні цінності – духовні цінності [МД]
	Негативне самоставлення (его-ідентичність) – позитивне самоставлення [ПН]
Шкали-компоненти розвитку суб'єктності	Екстернальний локус контролю – життя – інтернальний локус контролю-життя [ЕІ]
	Автономність (сила Я) – підтримка (слабкість Я) [АП]
	Суб'єктивне благополуччя – суб'єктивне неблагополуччя [БН]

Ці шкали презентують такі складові становлення суб'єктності у підлітково-юнацькому віці: відчуття внутрішньої причинності діяльності, особовий локус каузальності, внутрішній локус контролю, почуття самоефективності (компетентності), власні життєві цілі, орієнтація на себе, автономність. У сукупності ці складники визначають напрямки і зміст перетворювальної діяльності у період дорослішання.

Складові *особистості як субстратний компонент* психосоціального розвитку представлені класичними для її структури характеристиками – самосвідомість, ставлення до себе, свого місця у системі стосунків, особливості соціальної взаємодії, ціннісно-мотиваційна сфера, ціннісно-мотиваційне ставлення до світу, людей, діяльності. Теоретичні уявлення про сутність особистості адекватно відображені у виявлених емпіричним шляхом трьох шкалах опитувальника. Вони представлені як певні диспозиції, переконання, мотиви (стабільні структури): самоставлення – ставлення до себе «Я у часі життя», его-ідентичність; цінності – структури ціннісно-

мотиваційних диспозицій, ставлення до світу; соціабельність (індивідуалізм) – спрямованість особистості, орієнтація на інших чи на себе, ставлення до людей (таблиця 4.5).

Таблиця 4.5

**Шкали опитувальника
як компоненти континууму «особистість – суб'єкт»**

Шкали	Зміст континууму	Виміри розвитку	Емпіричний зміст психосоціального розвитку
[СП]	Ставлення до людей	Мотиваційно-комунікативний	Рівень соціалізованості, афіліативності, нормативності, активний/пасивний тип адаптації, просоціальна/асоціальна мотивація, конформна/нонконформна орієнтація
[МД]	Ставлення до світу	Рефлексивно-когнітивний	Зовнішні/внутрішні, матеріальні/духовні цінності, екстрисивна/інтрисивна мотивація поведінки
[НП]	Ставлення до себе	Рефлексивно-оціночний	Я-концепція, позитивне/негативне ставлення до себе, невдач, минулого, теперішнього та майбутнього
[ЕІ]	Суб'єктна активність «Я справа»	Суб'єктно-діяльнісний	Локус контролю, каузальність, об'єктна/суб'єктна регуляція діяльності, відчуття себе «пішаком» чи джерелом діяльності
[АП]	Суб'єктна активність «Я – люди»	Інтерактивно-поведінковий	Орієнтація на себе/інших, потреба у персоналізації, соціальна активність/пасивність, сила/слабкість Я, особовий/безособовий локус-каузальності у взаємодії
[БН]	Суб'єктна активність «Я – життя»	Мотиваційно-емоційний	Рівень задоволення життям, відчуття потоку, рівень суб'єктивної вітальності, довіра/недовіра до світу, діяльне/пасивне ставлення до себе та світу

Ці шкали презентують такі складники становлення особистості у підлітково-юнацькому віці, як-от: ставлення до себе «Я у часі життя», рівень задоволення собою, орієнтація на матеріальні/духовні цінності, орієнтація на інших чи на себе.

Підсумовуємо, що теоретична модель змісту психосоціального розвитку (самоставлення, автономність, цінності, суб'єктивне благополуччя, соціабельність, локус контролю) як континууму «особистість – суб'єкт» є валідною. Вона адекватно відображена в емпіричній структурі психосоціального розвитку (у шести шкалах опитувальника) як цілісний психологічний конструкт, що інтегрує декілька процесів розвитку (персогенез, суб'єктогенез, соціогенез).

Ми проаналізували соціально-вікові, гендерні й регіональні особливості психосоціального розвитку української молоді (додаток В).

Аналіз емпіричних показників за шкалою «Негативна его-ідентичність – позитивна его-ідентичність» (додаток В, рис. В. 1) показав вікову тенденцію зниження (що є позитивним) значень шкали від 6 класу до студентського віку (хоча це зниження, за виключенням 11 класу, показники якого значуще відрізняються від інших груп, не є статистично значущим) ($t = 8,11$, при $p < 0,01$). Статистично значущими виявилися умови соціалізації (особливо у поєднанні з фактором віку). Низькі показники мають курсанти (особливо у віці 19-20 років) (3,84) та учні-учасники МАН усіх вікових груп. Високі показники (що є негативним) мають гімназисти 12-15 років (5,63 бали) (тут і надалі – середні бали, отримані досліджуваними різних груп), студенти ПТУ у віці 19-20 років і засуджені повнолітні у віці 22-25 років. Отже, ці вікові групи мають певні деформації Я-концепції (ідентичності), які вочевидь, зумовлені різними чинниками.

Отримані емпіричним шляхом ознаки свідчать, що частині сучасних підлітків та юнаків (учні ПТУ, гімназисти, підлітки, що перебувають у СІЗО, діти-сиріти і діти, позбавлені батьківського піклування) притаманні: висока тривожність, проблеми самовизначення, негативна ідентичність, схильність до депресії, невротичних конфліктів. Це знижує рівень особистої безпеки, паралізує продуктивну активність і знижує психосоціальну адаптованість.

За шкалою «Матеріальні цінності – духовні цінності» [МД] (додаток В, рис. В. 2) низька значущість матеріальних цінностей (від 3,07 до 3,8) притаманна підозрюваним і засудженим неповнолітнім, що перебувають у слідчому ізоляторі, неповнолітнім з дитбудинків і притулків (3,79), підліткам сільських ЗОШ (4,17), дівчатам (4,18), учням – членам МАН. Результати дають підстави стверджувати, що причини низької інструментальної мотивації перших трьох соціальних груп є реакцією на нестачу можливості відчувати себе матеріально спроможним, ефективним суб'єктом монетарних відносин.

Високі показники мають курсанти (5,79), хлопці 11-16 років (5,57), учні-гімназисти (4,96). Фактор має статеву детермінацію: значущими є

відмінності між хлопцями й дівчатами ($t = 2,91$, при $p < 0,005$). Виявлено статистично значущі відмінності між дівчатами й хлопцями 11-16 років ($t = 3,53$, при $p < 0,005$), між групою дівчат і хлопців 17-20 років ($t = 2,45$, при $p < 0,005$). В усіх випадках хлопці більш орієнтовані на цінності матеріального забезпечення.

Єдність факторів вікової і статевої диференціації підтверджує наявність за t -критерієм Стюдента статистично значущих відмінностей між групою хлопців 17-20 років і дівчат 11-16 років ($t = 4,91$, при $p < 0,001$), і навпаки ($t = 2,51$, при $p < 0,05$). Отже, фактор є валідним передусім за соціальною та гендерною диференціацією.

За шкалою «Соціабельність – індивідуалізм/нонконформізм» [СІ] (додаток В, рис. В. 3) найвищі середні показники (6,11) мають молоді вчителі, що, на нашу думку, є ознакою високої нормативності як професії в цілому, так і етапу її опанування, адаптації до вимог нової діяльності. Поєднання двох факторів (вікового і соціального) показує, що: 1) протягом підлітково-юнацького віку показники соціабельності поступово знижуються (від 4,76 у підлітковому до 3,5 у юнацькому віці); 2) низькі значення фактору притаманні учням ПТУ у віці 19-20 років, підозрюваним та засудженим неповнолітнім, що схильні до правопорушень і перебувають у слідчому ізоляторі (деліквентна поведінка: крадіжки, хуліганство, розбій), повнолітнім виправної колонії, підліткам, що перебувають у місцях закритого перебування (дитячий будинок, інтернат, притулок) (3,74).

Ці групи вочевидь мають проблеми із соціально схвалюваною поведінкою, характеризуються зниженою орієнтацією на думки оточення, соціальні норми і вимоги, мають проблеми взаємоузгодження інтересів особистості і групи. Це підтверджує значення соціабельності як чинника успішної соціалізації, соціальної адаптації, засвоєння норм моралі і просоціальної інтеграції у суспільство.

Шкала «Автономність (Сила Я) – підтримка (Слабкість Я)» [АП] (додаток В, рис. В. 4) демонструє значущість чинників соціального

середовища. Виявлено статистично значущі відмінності групи СІЗО від усіх інших досліджуваних (крім підлітків сільських ЗОШ). Її представники характеризуються несформованістю внутрішніх цінностей, низькою самостійністю у прийнятті рішень, нестійкістю Я-концепції, залежністю від оцінок і суджень ззовні, невпевненістю у своїй здатності бути джерелом впливу, низькою соціальною компетентністю, здатністю будувати відносини і приймати на себе відповідальність за їх можливі зміни ($t =$ при $p < 0,05$).

Низькі показники мають підлітки, які живуть у сільській місцевості (значущі відмінності – із групами високих показників, зокрема, курсантами ($t = 4,12$, при $p < 0,05$), учнями 8-9 класів ($t = 2,12$, при $p < 0,05$) і гімназистами). Низькі показники мають також діти з дитбудинків. Учні гімназій і ліцеїв, а також група учасників конкурсу МАН статистично значуще мають більш високі показники за шкалою. Учасники конкурсу МАН – це активні, соціально дієві цілеспрямовані підлітки, тому їх результати підтверджують компетентнісний, самоєфективний характер фактору.

Найбільш відрізняються показники респондентів 12-13 років (найвищі – у учнів МАН, найнижчі – у підлітків з СІЗО). У віковій групі 16-18 років найвищі показники – у курсантів і студентів, найнижчі – у юнаків із СІЗО. У групі дорослих найнижчі показники мають засуджені колонії. Віковий чинник також частково присутній, оскільки виявлено значущі відмінності між учнями 6 та 8-9 класів ($t = 2,32$ при $p < 0,05$), що свідчить про суттєве зростання автономності і соціальної суб'єктності у цей період. Статевих відмінностей не виявлено. Отже, шкала має ознаки соціальної детермінованості і впливу віку, хоча перше виражено більш чітко.

Протягом підлітково-юнацького віку показники суб'єктивного благополуччя (шкала «Суб'єктивне благополуччя – суб'єктивне неблагополуччя» [БН]) поступово знижуються (додаток В, рис. В. 4). Найбільш різке зниження відбувається протягом переходу від підліткового до юнацького віку. За t -критерієм Стьюдента статистично значущими є відмінності між школярами 6-7 класів (вік 12-13 рр.), з одного боку, та

школярами 10-11 класів, з іншого ($t = 2,1 - 2,3$, при $p < 0,05$), між дівчатами – ученицями загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступеня віком 11-16 років і студентками ВНЗ віком 17-20 років ($t = 2,61$, при $p < 0,05$), у яких суб'єктивне благополуччя статистично значуще знижується з віком (у хлопців подібна тенденція, але не значуща). За статтю (хлопці-дівчата) статистично значущі відмінності відсутні. Взаємодію статевих та вікових закономірностей підтверджує наявність за t-критерієм Стюдента статистично значущих відмінностей між групою хлопців 11-16 років та дівчат 17-20 років ($t = 2,91$, при $p < 0,05$).

За шкалою «Екстернальний– інтернальний локус контролю» [ЕІ] (додаток В, рис. В. 6) низькі показники (що є позитивом) мають військовослужбовці строкової служби (курсанти) (3,89), студенти (4,14), молоді вчителі (3,95), дівчата віком 17-20 років (4,19), досліджувані віком 17-20 років (4,20), тобто більш дорослі вікові групи. Високі показники (що є негативом) мають школярі: гімназисти (5,7) і учні 7-8 класів загальноосвітніх шкіл (5,62 – 5,63). Останнє ми пов'язуємо з процесом народження суб'єктності у підлітковому віці.

З віком знижуються середні значення фактору, тобто зростає інтернальність як показник суб'єктності життя. За t-критерієм Стюдента статистично значущими є відмінності між особами віком 17-20 років (студенти, молоді вчителі, курсанти) (середні значення відповідно 4,14; 3,95; 3,89) і школярами 6-9 класів (вік 12-15 pp.) (відповідно $t = 3,7$; 6,7, при $p < 0,05$), а також між групами хлопців 11-16 років і хлопців 17-20 років ($t = 2,66$, при $p < 0,05$), між групами дівчат 11-16 років і дівчат 17-20 років ($t = 4,91$, при $p < 0,01$) і між вибірками 12-16 та 17-20 ($t = 8,11$, при $p < 0,001$).

За статтю відмінності відсутні, але значущість єдності вікових і статевих факторів підтверджує наявність за t-критерієм Стюдента статистично значущих відмінностей між групою хлопців 11-16 років та дівчат 17-20 років ($t = 9,91$, при $p < 0,001$). Відсутні відмінності між групами за іншими критеріями (умовами соціалізації, місцем проживання, гендерні

ознаки тощо). Отже, процес набуття суб'єктних характеристик є передусім віковою, а не типологічною характеристикою (що відображено у багатьох дослідженнях по самовизначенню, розвитку суб'єктності тощо).

Однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) отриманих на виборці підлітків та юнаків даних виявив наступні *закономірності*:

1. Протягом підлітково-юнацького віку статистично значуще *знижується* негативне самоставлення (відповідно зростає рівень прояву позитивної его-ідентичності) (шкала [НП]) (додаток Д. 3) і екстернальний локус ([ЕІ]) (відповідно інтернальний локус контролю зростає) (додаток Д. 1).

2. Протягом підлітково-юнацького віку статистично значуще *знижується* суб'єктивне благополуччя і задоволення життям ([БН]) (у юнацькому віці значуще нижче, ніж у підлітковому) (додаток Д. 4).

3. За більшістю показників (крім шкали [СІ]) визначено статистично значущі відмінності підлітків та юнаків, які перебувають в специфічних *умовах соціалізації* (підозрювані та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор для неповнолітніх), діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування). Це підтверджує й конкретизує роль соціальних чинників у детермінації психосоціального розвитку (додаток В, рис. В.1 – В.6).

4. Основні *статеві відмінності* зафіксовано за шкалами [АП] та [МД]. Хлопці показали більш високий рівень орієнтації на матеріальні цінності ([МД]) і більш високі показники автономності, сили Я, орієнтації на себе, суб'єктності у соціальних стосунках ([АП]) (додаток Д. 2, Д. 3).

5. *Регіональні відмінності* подібні до статевих. У старшому підлітковому віці досліджувані, які проживають у місті, мають більш високий рівень орієнтації на матеріальні цінності ([МД]) і більш високі показники автономності, суб'єктності у соціальних стосунках [АП].

Двофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) також показав наявність вікових закономірностей у структурі і взаємодії показників психосоціального розвитку (статистично значущих зв'язків між шкалами). У всіх групах виявлено наступні статистично значущі *закономірності*:

а) підвищення рівня екстернальності ([EI]) пов'язане з підвищенням орієнтації на матеріальні цінності ([МД]) ($p < 0,001$) (додаток Д. 7);

б) підвищення рівня екстернальності пов'язане з негативним ставленням до себе у часі, з негативною его-ідентичністю (шкала [НП]) ($p < 0,001$) (додаток Д. 6);

в) підвищення рівня автономності (шкала [АП]) пов'язане з підвищенням задоволенням життям, відчуттям себе джерелом активності, відчуттям емоційної насиченості життя (шкала [БН]) ($p < 0,01$) (додаток Д. 5);

г) підвищення рівня автономності (шкала [АП]) прямо пов'язане з підвищенням орієнтації на матеріальні цінності, гроші, статус (збільшення одного пов'язане із збільшенням другого) (шкала [МД]) та зворотно – з рівнем соціабельності, орієнтацією на інших, конформізмом, нормативністю поведінки (шкала [СІ]) (зворотна закономірність) (при $p < 0,05$) (додаток Д. 8);

д) соціабельність (шкала [СІ]) у підлітковому віці (12-15 рр.) пов'язана з підвищенням інтернальності і, навпаки, її зниження – з підвищенням екстернальності (шкала [EI]) (що акцентує небезпечний вплив орієнтації на себе та індивідуалізму на становленні суб'єктності). У юнацькому (18 – 29 рр.) віці соціабельність («зовнішнє Я») пов'язана з підвищенням екстернальності та зниженням інтернальності (що підкреслює значення індивідуальної системи цінностей, досягнутої его-ідентичності для становлення суб'єктності). Зворотня тенденція за шкалою «Автономність» (шкала [АП]) підтверджує цю закономірність (додаток Д. 9 – Д. 10).

Як висновок, дисперсійний аналіз показав, що зміст психосоціального розвитку детермінований складною сукупністю детермінант: вікових, індивідуальних, гендерних, соціальних тощо.

Дисперсійний і кореляційний аналіз підтвердили наявність внутрішніх зв'язків, які мають місце між виділеними нами вимірами. За даними кореляційного статистичного аналізу ($n=1378$) частина шкал виявилися корелюючими між собою (таблиця 4.6). Наявність значущих статистичних зв'язків між показниками психосоціального розвитку підлітків та юнаків

показала можливість та необхідність уточнення його структурно-функціональної моделі на основі побудови факторів другого порядку.

Таблиця 4.6

Кореляційні зв'язків між факторами першого порядку

	[ПН]	[МД]	[СІ]	[АП]	[БН]	[ЕІ]
[ПН]	1					
[МД]	0,254	1				
[СІ]	-0,238		1			
[АП]		0,250	-0,238	1		
[БН]	-0,384*			0,395*	1	
[ЕІ]	0,575*	0,361			-0,289	1

Прим. : наведено тільки значущі кореляції ($p < 0,01$, $p < 0,001$ *)

Вони, у відповідності з другою емпіричною гіпотезою, мали відобразити способи функціонування (особливості розв'язання задач дорослішання). Іншими словами, від узагальненого опису субстратних компонентів психосоціального розвитку потрібно було перейти до його *функціональної структури*, тобто базових способів (стилів) функціонування, які забезпечує певна комбінація субстратних компонентів.

4.4. Емпіричний зміст функціональних дихотомій психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці

Для побудови факторів другого порядку матриця інтеркореляцій шкал була факторизована методом головних компонент с подальшим «варимакс»-обертанням. Кількість виділених факторів визначалася за критерієм Кайзера (Харман, 1972). В результаті факторизації було виділено три значущих фактора другого порядку (таблиця 4.7):

- 1) в фактор I увійшли три шкали першого порядку («Негативне самоставлення», «Екстернальний локус контролю», «Матеріальні цінності»);
- 2) в фактор II увійшли дві шкали («Автономність» та «Суб'єктивне благополуччя»);
- 3) в фактор III увійшли три шкали першого порядку (у прямих значеннях шкала «Соціабельність/конформізм», у зворотних значеннях шкали «Автономність» та «Матеріальні цінності»).

Вони були інтерпретовані як *емпірична конкретизація змісту* психосоціального розвитку, зокрема, як способи функціонування, спрямовані на розв'язання базових суперечностей психосоціального розвитку у вимірах об'єктивної реальності «Я і життя», «Я і світ» та «Я і люди» у період підлітково-юнацького віку.

Таблиця 4.7

Матриця факторних навантажень трьох факторів другого порядку

N	Фактори другого порядку	Фактор I «Фаталізм – авторство життя»	Фактор II Психологічне благополуччя – неблагополуччя	Фактор III Соцібельність / індивідуалізм
	Шкали Дихотомії	Детермінація – самовизначення («бути пішаком чи бути джерелом»)	Самоактуалізація – умовні цінності («бути чи здаватися»)	Переважа – соціальний інтерес («бути для себе – бути для інших»)
1	Негативне самоставлення	0,55		
2	Екстернальний локус	0,75		
3	Матеріальні цінності	0,44		-0,4
4	Суб'єкт. благополуччя		0,76	
5	Автономність (Сила Я)		0,57	-0,45
6	Соцібельність			0,71

Примітка: тут і надалі у матрицях факторних навантажень навантаження менші за 0,4 не наведені

Якісний аналіз змісту вторинних факторів показав їх континуально-двополюсний характер (зміст шкал є якісно полярним, а не рівневим за принципом «нижче – вище», «менше – більше») і їх відповідність основним суперечностям (дихотоміям) підлітково-юнацького віку.

Так, **перший фактор** відображує дихотомію «Детермінація – самовизначення» (описану у 4.1), яка представлена двома варіантами:

а) *вибір* на користь авторства життя, активної життєвої позиції, самовизначення, досягнутої его-ідентичності, внутрішнього локус-контролю, духовних цінностей (полюс «самовизначення»);

б) *вибір* на користь пасивності, зовнішніх мотиваторів поведінки (гроші, статус тощо), неприйняття себе, екстернального локус контролю, сплутаної ідентичності, фаталізму, перекладання відповідальності за своє життя на зовнішні чинники тощо.

Зміст дихотомії, таким чином, складають суперечності: інтернальність / екстернальність, зовнішній / внутрішній локус каузальності, позитивне / негативне ставлення до себе та свого досвіду, прийняття / неприйняття себе; відчуття компетентності / некомпетентності у часі; орієнтація на зовнішні (матеріальні) / внутрішні (духовні) цінності.

У відповідності із змістом фактору він був інтерпретований як «Фаталізм – авторство життя» (його статистичні показники – у додатках Д. 11, Д. 12, Д. 17). Позитивне розв'язання дихотомії відображує зміст дорослішання як оформлення суб'єктної позиції особистості у подіях і часі життя (самодетермінація). Негативне розв'язання дихотомії призводить до формування об'єктної (детермінація) позиції.

Зазначимо, що у відповідності з емпіричними даними, серед української молоді *базовим* виявився емпіричний зміст фактору «фаталізм» – непродуктивний полюс розв'язання суперечностей психосоціального розвитку. Це свідчить про проблеми самовизначення і становлення позиції суб'єкта життя молоді у сучасних соціально-економічних умовах.

Другий фактор (шкали «Автономність» і «Суб'єктивне благополуччя») акцентує значення реалізації самостійної чи залежної, суб'єктної чи об'єктної, продуктивної чи непродуктивної позиції у спілкуванні й подіях життя. Він відображує функціональну дихотомію, описану раніше як «Самоактуалізація – умовні цінності» («бути собою – бути як інші»). Фактор описує два можливі варіанти її розв'язання:

а) *вибір* на користь довіри до світу, людей, власного екзистенційного досвіду, цілісної его-ідентичності (самтотожності), відчуття потоку, задоволення життям, собою і ступенем самореалізації (шкала «Суб'єктивне благополуччя»), внутрішній локус каузальності, опора на себе, автономія, відчуття себе суб'єктом діяльності і спілкування (шкала «Автономність (Сила Я)») (полюс «самоактуалізації»);

б) *вибір* на користь недовіри до світу, людей, власного екзистенційного досвіду, незадоволення власним життям, собою і ступенем самореалізації,

відчуття себе «пішаком», слабкість Я, залежність від зовнішніх оцінок і очікувань (шкали «Суб'єктивне неблагополуччя», «Підтримка (слабкість Я)») (полюс «умовні цінності»). Зміст дихотомії, таким чином, складають суперечності: соціальна активність / пасивність; довіра /недовіра до світу і людей; задоволення /незадоволення життям; автономність / залежність.

Фактор може бути інтерпретований як такий, що відображує зміст дорослішання як орієнтацію на пошук власної сутності (О. Б. Орлов), самості (К. Юнг), ідентичності (Е. Еріксон) на противагу орієнтації на норми, правила, відповідність очікуванням оточення (умовні цінності) у часі і просторі спілкування, стосунків та взаємодії з оточенням. У відповідності із змістом фактору він був інтерпретований як «Психологічне благополуччя – психологічне неблагополуччя» (Додатки Д. 13, Д. 14, Д. 17, Д. 18).

Як було показано раніше, самоактуалізація у період підлітково-юнацького віку відбувається, передусім, у сфері спілкування і у формі персоногенезу – як реалізація потреби в персоналізації, розвитку особистості як суб'єкта спілкування, соціальної дії. Спілкування як потенціал самоактуалізації сприяє становленню *авторства* соціальної дії «*Я і світ*» та передбачає гармонійне узгодження між власною системою цінностей і соціальними цінностями й вимогами.

Продуктивна позиція передбачає усвідомлення *конгруентності власного досвіду* у подіях та часі життя і вибір на користь себе з прийняттям оточуючого світу як безпечного, а оточуючих людей як таких, кому можна довіряти, віри у свою можливість впливати на світ та людей, не втрачаючи власне Я. Негативне розв'язання цієї суперечності призводить до орієнтації на умовні цінності, соціального нормування, зречення себе та власної ідентичності, що стійко пов'язане з низьким суб'єктивним благополуччям.

Третій фактор відображує функціональну дихотомію, описану вище як «*Прагнення до переваги – соціальний інтерес (почуття спільності)*». Фактор описує два можливі якісні варіанти її розв'язання:

а) *вибір* на користь соціальної взаємодії, опори на себе, автономії (шкала «Автономність (Сила Я)»), орієнтації на матеріальні цінності, досягнення (гроші, статус, влада тощо) («Матеріальні цінності»), індивідуалізм, орієнтація на себе, нонконформізм, егоїзм (шкала «Індивідуалізм / нонконформізм») (полюс «прагнення до переваги»);

б) *вибір* на користь пошуку підтримки, слабкості Я, залежності від зовнішніх оцінок і очікувань, орієнтації на гуманістичні цінності, соціабельності, прагнення до схвалення, афіліативності, нормативності (шкали «Підтримка (слабкість Я)», «Духовні цінності», «Соціабельність / конформізм») (полюс «соціальний інтерес»).

Зміст дихотомії психосоціального розвитку, таким чином, складають суперечності: соціабельність / асоціальність; «сутність / особистість» (О. Б. Орлов); індивідуалізм / колективізм; суб'єкт / об'єкт соціальної взаємодії; зовнішня / внутрішня спрямованість активності (на соціальну ситуацію або на самого себе); конфліктність / конформність в міжособистісних стосунках; внутрішні / зовнішні цінності.

У відповідності із змістом третього фактору він був інтерпретований як «Соціабельність / індивідуалізм»: вибір між становленням індивідуалістичної (прагнення до переваги) чи колективістичної спрямованості (прагнення до спільності) особистості у спілкуванні і взаємодії з оточенням (Додатки Д. 12, Д. 15, Д. 16, Д. 18).

Конгруентна позиція передбачає можливість самоствердження без порушення соціальної взаємодії і інтересів оточення. Позитивне розв'язання цієї дихотомії відображує інтеграцію у середовище як усвідомлення балансу між власними цілями й вимогами оточення, необхідності компромісу між власної позицією та очікуваннями групи тощо. Негативне розв'язання дихотомії – це однозначний вибір на користь того чи іншого полюсу. Акцент на першому призводить до залежності й конформізму, другий – до індивідуалізму, егоїзму, самозакоханості тощо.

Виділені вторинні фактори дозволили описати емпіричний зміст функціональних дихотомій підлітково-юнацького віку як простір вибору індивідуального способу функціонування (поле можливостей) з метою розв'язання задач дорослішання. Процес конструктивного психосоціального розвитку характеризує пошук компромісу у *функціональних дихотоміях розвитку* і бажаний результат цього процесу, який у теоретичних засадах змісту психосоціального розвитку (таблиця 4.10) ми означаємо як **«результуючі ефекти»** психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці:

1) **«авторство життя»** (суб'єкт життя) як результат гармонійного, конструктивного розв'язання дихотомії *«детермінація – самовизначення»*;

2) **«психологічне благополуччя»** (цілісна індивідуальність) як результат гармонійного, конструктивного розв'язання дихотомії *«самоактуалізація – умовні цінності»*;

3) **«соціальна інтегрованість»** (просоціальна особистість) як результат гармонійного, конструктивного розв'язання дихотомії *«прагнення до переваги (самоствердження) – соціальний інтерес (почуття спільності)»*.

Наявність дихотомії в кожному факторі та їх відповідність основним віковим задачам підлітково-юнацького віку підтверджує, що фактори другого порядку є емпіричним корелятом *базових функціональних дихотомій* у структурі поведінки, які втілюють варіативність способів функціонування (стилю поведінки, сукупність стратегій життєдіяльності тощо). Отримані результати, підсумовуємо, дозволяють доповнити методологічний й конкретно-науковий рівні пізнання психосоціального розвитку емпіричними даними та поєднати теоретичний і емпіричний рівні аналізу *дихотомій* психосоціального розвитку у цілісну структурну модель (таблиця 4.8).

Базові функціональні дихотомії презентують структурно-ієрархічний зміст психосоціального розвитку, де *субординаційні рівні* представлені ортогональними групами первинних факторів (структура психосоціального розвитку як континууму «особистість – суб'єкт»), а *координаційні рівні* –

корелюючими вторинними факторами (способи функціонування). Вони є *структурно-динамічною єдністю*, в якій особистісні компоненти забезпечують цілісність, стійкість, наступність психосоціального розвитку, а суб'єктні компоненти забезпечують динаміку розвитку, функціонування, активності у підлітково-юнацькому віці.

Таблиця 4.8

Функціональні дихотомії психосоціального розвитку

Рівень аналізу	Дихотомії		
Методологічний	Індивідуальне – соціальне	Внутрішнє – зовнішнє	Детермінація – самодетермінація
Теоретичний (конкретно-науковий)	Прагнення до переваги – соціальний інтерес	Самоактуалізація – умовні цінності	Детермінація – самовизначення
Емпіричний (структурні дихотомії)	Соціабельність – індивідуалізм. Автономність – підтримка. Матеріальні – духовні цінності.	Автономність – підтримка. Суб'єктивне благополуччя – суб'єктивне неблагополуччя	Екстернальність – інтернальність. Негативна – позитивна его-ідентичність. Матеріальні – духовні цінності
Емпіричний (функціональні дихотомії)	Індивідуалізм – соціабельність	Психологічне благополуччя – неблагополуччя	Авторство життя (суб'єкт життя) – фаталізм

Кожна з базових функціональних дихотомій забезпечена сукупністю суб'єктно-особистісних ознак. Це підтверджує гіпотезу дослідження про те, що сутність психосоціального розвитку полягає у співвідношенні особистісно-суб'єктних компонентів та особливостей функціонування.

Пошук структурно-функціональних (взаємозв'язки *структурних компонентів і способів функціонування* як розв'язання дихотомій) і вікових закономірностей психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці (статистично значущі зв'язки, виявлені на основі двофакторного дисперсійного аналізу ANOVA) (додатки Д. 11 – Д. 18) показав наступне:

1) У молодшому підлітковому віці (група підлітків 12-13 рр.) (додаток Д. 11) та у підлітків, які проживають у сільській місцевості (додаток Д. 12) надто висока орієнтація на себе й автономність (і відповідно низька соціабельність) заважають конструктивному розв'язанню дихотомії «детермінізм – самовизначення» (шкала «Фаталізм – авторство життя»).

2) Ефективне розв'язання дихотомії «самоактуалізація – умовні цінності» (шкала «Психологічне благополуччя – неблагополуччя») (додаток Д. 13) у юнацькому віці залежить від рівня сформованості его-ідентичності (позитивного самоствавлення) (шкала «Негативного самоствавлення» [НП]) і підвищення інтернальності (шкала «Екстернального локус контролю» [ЕІ]) (група юнаків та дівчат 19-20 років). В інших вікових групах ці показники не пов'язані (додаток Д. 14). Ймовірно саме юнацький вік є сенситивним до її розв'язання.

3) У підлітковому віці (групи підлітків 12-13 та 14-15 років) збільшення екстернальності (шкала «Екстернальний локус контролю» [ЕІ]) пов'язано з підвищенням егоцентризму, орієнтації на себе і зовнішніми мотивами (гроші, влада), що ускладнює процес конструктивного розв'язання дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес» (шкала «Соцібельність / індивідуалізм») (додаток Д. 15).

4) Виявлено статистично значущі зв'язки між змістом і успішністю розв'язання дихотомії психосоціального розвитку (додаток Д. 16 – Д. 18):

а) конструктивне розв'язання дихотомії «детермінізм – самовизначення» (шкала «Фаталізм – авторство життя») пов'язано з ефективним розв'язанням дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес» (шкала «Соцібельність / індивідуалізм») (додаток Д. 16). У всіх вікових групах (крім 19-20 років) підвищення фаталізму й безособової орієнтації (зниження суб'єктності і позиції «автора життя») пов'язане з орієнтацією на себе, низьким соціальним інтересом і зовнішньою мотивацією. Тобто низький соціальний інтерес (або прагнення переваги, високий індивідуалізм і матеріальні цінності) зумовлює проблеми самовизначення. Причому ця закономірність найбільше виражена у молодшому підлітковому віці, найменше у юнацькому.

Високий соціальний інтерес (прагнення до спільності або низьке прагнення переваги над іншими) пов'язаний з високим рівнем самовизначення (самодетермінації) і ця закономірність не має вікових

відмінностей (подібна для всіх вікових груп). Іншими словами, протягом підлітково-юнацького віку у самовизначенні високу роль відіграє активна соціальна інтеграція в соціальне середовище, колективістична спрямованість, орієнтація на норми й очікування оточення. Це підкреслює роль спілкування як провідної діяльності підліткового віку, розвивальне значення якої полягає у розвитку навичок конструктивної взаємодії, соціального інтересу тощо.

б) у юнацькому віці (18-20 років) конструктивне розв'язання дихотомії «детермінізм – самовизначення» (шкала «Фаталізм – авторство життя») пов'язано з гармонійним розв'язанням дихотомії «самоактуалізація – умовні цінності» (шкала «Психологічне благополуччя – неблагополуччя») (додаток Д. 17). Зростання інтернальності, орієнтація на духовні цінності і прийняття себе у часі сприяє самоактуалізації у суспільстві, психологічному благополуччю й задоволенню життям. Отже, тільки в кінці отрочтва новий рівень суб'єктності (авторства) життя призводить до нової якості самоактуалізації і суб'єктивного благополуччя (на засадах прийняття відповідальності на своє життя, досягнута его-ідентичність тощо).

в) гармонійне розв'язання дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес» (шкала «Соцібельність / індивідуалізм») пов'язано з конструктивним розв'язанням дихотомії «самоактуалізація – умовні цінності» (шкала «Психологічне благополуччя – неблагополуччя») (додаток Д. 18). Іншими словами, у всіх вікових періодах підлітково-юнацького віку соціальна інтегрованість, компроміс «Я – інші люди», оптимум колективізму – індивідуалізму, орієнтації не тільки на власні бажання, але і на очікування оточуючих є чинником процесу самоактуалізації, психологічного благополуччя і вияву власної самості.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що взаємодія *структур особистості і суб'єкта* зумовлює певний характер співвідношення особистісних й суб'єктних характеристик і визначає характер функціонування (тип реагування), базові стратегії життєдіяльності й

регуляції поведінки, способи взаємодії, організації поведінки та регуляції часу життя у підлітково-юнацькому віці.

Як висновок, емпіричні дані дозволяють довести, що *спосіб функціонування* тісно пов'язаний зі *структурами* особистості – суб'єкта. За їх посередництвом реалізується **індивідуальний спосіб розв'язання базових дихотомій** психосоціального розвитку у цей період:

- у співвідношенні стійких якостей особистості – суб'єкта індивідуальний спосіб розв'язання дихотомії зовнішньо виявляється, а отже, за особливостями структур особистості – суб'єкта можна визначати специфіку індивідуального способу функціонування;

- континуум «особистість – суб'єкт» виступає як *засіб* здійснення індивідуального способу функціонування, як *засіб* розв'язання дихотомій психосоціального розвитку, і в цьому полягає його основна *функція*.

Отримані результати підтверджують гіпотезу про те, що узгоджений континуум «особистість – суб'єкт» є онтогенетичним базисом гармонійного (компрімісного) розв'язання функціональних дихотомій (суперечностей) психосоціального розвитку на користь *психосоціальної інтегративності*, тобто особистісно-суб'єктного структурування за принципом цільності, конгруентності (гармонійності, внутрішньої відповідності самому собі).

В свою чергу переважання тенденції до негативного розв'язання трьох функціональних дихотомій (суперечностей) психосоціального розвитку створює передумови для *психосоціальної дезінтеграції* і кризового характеру розвитку, тобто особистісно-суб'єктного структурування за принципом неконгруентності, внутрішньої невідповідності або самому собі (орієнтація на запозичені цілі, авторитетні думки) або іншим людям, соціальним нормам.

Зміст вторинних факторів довів, що динаміка психосоціального розвитку у період підлітково-юнацького віку зумовлена культурно-історичним змістом вікових задач як дихотомій психосоціального розвитку і суб'єктно-особистісним ресурсом їх розв'язання.

Процедура конструктивної валідації змісту факторів другого порядку показала, що їх зміст збігається з сучасними уявленнями про стратегії (стилі, орієнтації) життя та розвитку, що визначені на вибірках дорослих людей (таблиця 4.9).

Таблиця 4.9

Схема конструктивної валідації способів (стилів) психосоціального функціонування (за результатами теоретичного аналізу)

	Параметри (критерії) типізації	Фактори другого порядку		
		Фактор II Автономність(+), «Суб'єктивне благополуччя» (+)	Фактор III. «Соціабельність»(+), «Автономність»(-), «Матеріальні цінності» (-)	Фактор I «Негативне самоставлення» (+), «Екстерн. локус» (+), «Матеріальні цінності» (+)
В.Є.Купченко	Життєві стратегії	Стратегія самоствердження	Конформна стратегія	Фаталістична стратегія
Е.Десі, Р.Райен	Каузальні орієнтації	Автономна орієнтація, потреба в автономії	Підконтрольна орієнтація, потреба у взаємозв'язку з іншими людьми	Безособова орієнтація, потреба в самодетермінації
М.С.Яницький	Рівень цінностей	Автономний» рівень системи цінностей	Запозичений» рівень системи цінностей	Захисний» рівень системи цінностей
М.М. Ярушкін	Ціннісна система	Самоактуалізація	Ідентифікація (конформний)	Адаптація
Т.Є.Резник, Ю.М.Резник	Життєві стратегії	Стратегія самореалізації	Стратегія життєвого успіху (зовнішня орієнтація)	Стратегія життєвого благополуччя
С. Мадді	Моделі розвитку	Модель самореалізації	Модель узгодженості	Модель конфлікту
Д. Сток, Х. Селен	Типи адаптації	Боротьба	Підкорення	Втеча
М. Берзонскі	Стиль ідентичності	Інформативний стиль	Нормативний стиль	Дифузно-уникаючий стиль
А. Адлер	Стиль життя	Управління (домінантність)	Уникнення (залежність)	Отримання

Як бачимо, фактор I за змістом відтворює фаталістичну стратегію (В. Є. Купченко), безособову орієнтацію (Е. Десі), стратегію життєвого благополуччя (індивідуалістичні цілі) (Т. Є. Резнік, Ю. М. Резнік) й отримання (А. Адлер), пасивну адаптацію, яка базується на цінностях виживання чи самоствердження (М. М. Ярушкін, А. І. Медведєв,

Е. В. Галажинський), модель конфлікту (С. Мадді), втечу (Д. Сток и Х. Селен), самозахисну та імпульсивну стратегію за Дж. Ловінгер, дифузно-унікаючий стиль (М. Берзонскі).

У працях цих авторів подібні до фактору II стратегії описано як стратегія самоствердження (В. Є. Купченко), автономна орієнтація (Е. Десі), стратегія (модель) самореалізації (С. Мадді, Т. Є. Резнік, Ю. М. Резнік), активно-ініціативний вплив на середовище (А. І. Медведєв), самоактуалізацію (цінності творчості та особистісного зростання (М. М. Ярушкін), модель конфлікту (С. Мадді), боротьби (Д. Сток и Х. Селен), продуктивно-нададаптивна стратегія (Е. В. Галажинський), автономна стадія (Дж. Ловінгер), інформативний стиль (М. Берзонскі).

Щодо третього фактору, увага акцентується на одному з його полюсів, зокрема, зовнішній заданості, конформізмі, залежності (В. Є. Купченко, М. М. Ярушкін, А. І. Медведєв, Дж. Ловінгер, Т. Є. Резнік, Ю. М. Резнік), підконтрольності (Е. Десі), підкореності (Д. Сток і Х. Селен), узгодженості з іншими (С. Мадді) і нормативності поведінки (М. Берзонскі).

Найбільш близькою до виділених нами способів функціонування є концепція Е. Десі, зокрема, виокремлені ним три каузальні орієнтації (зовнішня – внутрішня, автономна – підконтрольна, безособова). Отримані результати можна інтерпретувати як форму вираження локусу (каузальних орієнтацій) у єдності із системою соціальних установок та паттернів поведінки, специфічних для підлітково-юнацького віку.

Отже, результати емпіричного дослідження цілком відповідають усталеним теоретичним уявленням про варіативність способів функціонування в період дорослості, узгоджуються науковими уявленнями про стратегії розвитку та життєдіяльності.

Як висновок, можна вважати доведеною гіпотезу про те, що змістом психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці є підвищення рівня функціонування за рахунок розв'язання системних (індивідуальних та

вікових) задач дорослішання, представлених у вигляді базових функціональних дихотомій психосоціального розвитку.

Висока узгодженість отриманих у дослідженні та вище викладених теоретичних та емпіричних результатів дозволила представити теоретичні засади змісту психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці (таблиця 4.10) та його *модель* (рис. 5.1, представлений у 5 розділі).

Представлені теоретичні засади демонструють зв'язок субстрату психосоціального розвитку і способів функціонування у підлітково-юнацькому віці у певних соціальних умовах та в контексті індивідуально-вікових задач дорослішання як розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку («детермінація – самовизначення», «самоактуалізація – умовні цінності», «перевага – соціальний інтерес»).

Таблиця 4.10

Теоретичні засади змісту психосоціального розвитку

Критерій		Континуум особистості – суб'єкта	
Сфера	Діяльність	Самосвідомість	Спілкування
Відношення	Я – справа	Я – Я	Я – люди
Модус розвитку	Функціонально-регулятивний	Рефлексивно-феноменологічний	Ціннісно-інтерактивний
Дихотомії	Детермінація – самовизначення	Самоактуалізація – умовні цінності	Прагнення до переваги – соціальний інтерес
Тип кризи	Криза активності (самовизначення)	Криза ідентичності (пошук себе)	Криза стосунків (індивідуалізм)
Процес	Суб'єктогенез	Персоногенез	Соціогенез
Позитивний результат	Авторство життя суб'єкта діяльності, життєвого шляху	Психологічне благополуччя, досягнута його ідентичність	Соціальна інтегрованість, суб'єкт спілкування
Вибір	Об'єкт («бути пішаком») – суб'єкт («бути джерелом»)	Сутність (бути собою) – особистість (бути як інші)	Індивідуалізм (орієнтація на себе) – колективізм (орієнтація на інших)
Зміст	Самовизначення	Самоактуалізація	Соціальна адаптація

Представлені результати (таблиця 4.10) дозволяють вважати конструктивною інтерпретацію змісту психосоціального розвитку в період отрочтва як розв'язання базових дихотомій психосоціального розвитку за рахунок *особистісно-суб'єктного ресурсу*, яке виявляється через процеси

суб'єктогенези, персоногенези, соціогенези у різних сферах життєдіяльності у певній соціальній ситуації розвитку. Ці процеси детерміновані відповідно соціально-історичним контекстом, ситуацією, груповою взаємодією, діяльністю і презентують функціонально-регулятивний, рефлексивно-феноменологічний й ціннісно-інтерактивний модули психосоціального розвитку підлітка (юнака).

Ефективність розв'язання дихотомій розвитку і екзистенційного вибору між особистістю і сутністю («бути пішаком» – «бути джерелом»), об'єктністю й суб'єктністю (бути собою – бути як інші), індивідуалізмом та колективізмом (орієнтація на себе чи інших людей) зумовлена ефективністю інтеріоризації індивідуальних й вікових задач розвитку та рівнем продуктивної інтеграції (взаємодії) підструктур особистості – суб'єкта як *засобу реалізації* індивідуального способу поведінки і функціонування. Як буде показано в наступному розділі, особливості розгортання і психосоціальної інтеграції цих процесів зумовлюють *кризовий/безкризовий варіанти розвитку*, а також характер кризи психосоціального розвитку (криза активності або криза стосунків).

4.5. Феноменологія і предиктори кризи психосоціального розвитку

Проблема нормативних криз підлітково-юнацького періоду має полемічний характер і характеризується не тільки неузгодженістю існуючих концепцій й відсутністю єдиної методологічної позиції, але і дефіцитом ґрунтовних емпіричних досліджень, декларативністю, відсутністю серйозної фактологічної бази. Частина психологів вважає бурхливий прояв кризи у підлітків (юнаків) закономірним явищем, частина – психологічною проблемою. Теорії більше орієнтовані на першу точку зору, практичні психологи – переважно на другу. Деякі сучасні автори вважають, що поняття кризи втрачає свою пізнавальну цінність та пояснювальний потенціал [532]. Зарубіжні й вітчизняні концепції, які відводять кризі важливу роль в

особистісному розвитку (Е. Еріксон, Л. С. Виготський, К. М. Поліванова та ін.), розходяться в поясненні механізмів її детермінації, але зазвичай вважають наявність кризи необхідною умовою прогресивного поступального розвитку особистості.

Значення цієї проблеми підкреслює те, що концепції підлітково-юнацького віку (отроцтва, «adolescence») відрізняються тим, яке розуміння кризи в них переважає. При цьому істотна суперечливість виявляється не тільки у теоретичних, але і в емпіричних дослідженнях [289; 290; 517; 544]. Останні два десятиліття в англо-американській [173; 500; 501; 513; 528] і російській літературі [81] по проблемам вікової кризи підкреслюється невідповідність теоретичних моделей підліткової кризи результатам багато чисельних емпіричних досліджень. Незважаючи на велику кількість досліджень, залишається багато проблемних областей та питань, зокрема, невизначеність в експериментальному підтвердженні кризи як явища, її феноменології, індивідуально-типових варіантів її розгортання, можливостей і шляхів її педагогічної корекції тощо.

Ми виходимо з того, що в закономірних проявах вікової кризи в стислому вигляді відбивається сутність, зміст, спрямованість, суперечності і труднощі процесу психосоціального розвитку особистості у період підлітково-юнацького віку. Тому теоретичний та емпіричний аналіз різних трактувань нормативної кризи, її феноменології, типології й перебігу в період підлітково-юнацького віку ми розглядаємо як необхідну умову дослідження змісту психосоціального розвитку. У нашому дослідженні нормативна криза виступала *маркером характеру психосоціального розвитку підлітково-юнацькому віці, критерієм його конструктивності й показником індивідуальної варіативності.*

Дослідження кризи психосоціального розвитку здійснювалося у декілька етапів: 1) розроблення анкети для визначення кризи психосоціального розвитку; 2) опис психологічного портрету підлітка (юнака) з ознаками кризи; 3) дослідження предикторів кризи

психосоціального розвитку; 4) опис феноменології кризи особистості й кризи суб'єкта як показників варіативності у розв'язанні дихотомій психосоціального розвитку.

На **першому етапі** здійснювалася розробка інструменту для визначення кризових проявів у підлітково-юнацькому віці. В основу питань анкети було покладено перелік кризових і післякризових поведінкових характеристик, які відповідають класичним уявленням про особливості підліткової кризи, сформовані у вітчизняній й західній психології. Теоретичною основою створення опитувальника були класичні концепції підліткової кризи: сукупність ідей Л. С. Виготського (симптоми вікової кризи та сутність її етапів), традиційні уявлення про отроцтво як емоційну бурю (формула «storm and stress») (Ст. Холл), класичні положення концепції Е. Шпрангер, ознаки фази психічної пубертатності (Ш. Бюлер) тощо.

Зміст питань відображав (що потім підтвердив факторний аналіз) традиційні погляди на фази кризи (негативну, передкритичну; кульмінацію, критичну; посткритичну) і її класичні характеристики. У обговоренні питань, їх формулюванні і визначенні змістовної групи брали участь науковці і практичні психологи м. Кривого Рогу і Києва. У відповідності з класичними теоретичними й емпіричними уявленнями про підліткову кризу було сформовано шість груп симптомокомплексів вікової кризи отроцтва (питань, що їх відображають):

1. П'ять питань (4+, 10+, 15+, 17+, 22+) відображають симптомокомплекс *«Важковиховуваність»* (зміст опитувальника представлено у додатку Г.1). У поведінці дитини відбуваються різкі зміни, вона стає важковиховуваною і ніби то випадає з системи педагогічного впливу (Л. С. Виготський). Важковиховуваність дітей в критичні періоди стала відправною крапкою їх вивчення. Її основні характеристики: протест-бунт, норовистість, боротьба проти виховательського авторитета, знецінення дорослих, негативізм, упертість, конфлікти з оточуючими тощо.

2. Чотири питання опитувальника (1+, 4+, 18 +, 21–) відображають симптомокомплекс *«Емоційно-поведінкові реакції»*, які прийнято вважати «кризовими» у контексті психофізіологічних змін (неврівноваженість, дратівливість, нестійкість настрою, суперечливість прагнень та потягів, вразливість, депресивні переживання, емоційна напруженість стосунків із оточуючими, імпульсивність, агресивність, різкість тощо).

3. Чотири питання опитувальника (2+, 7+, 13+, 22+) пов'язані зі змінами соціальної ситуації розвитку (симптомокомплекс *«Психосоціальні характеристики кризи»*): зростання труднощів у взаєморозумінні з оточуючими, зовнішня конфліктність стосунків з дорослими, збільшення значення спілкування з однолітками, прагнення належати до компанії однолітків (пошуки друга), відхід від школи, емоційні переживання, пов'язані з появою нової потреби – статевого потягу й становленням гендерної ідентичності.

4. П'ять питань (8+, 11+, 15+, 18+, 19+) відображають симптомокомплекс *«Зміни у ціннісно-мотиваційній сфері та самосвідомості»*, який втілює підліткове прагнення до самоствердження, самовираження, пошуку «Я» і набутті ідентичності, прагнення до дорослості, появу нових інтересів. Ці зміни є джерелом численних внутрішніх і зовнішніх конфліктів та суперечностей. На думку Л. С. Виготського, проблема інтересів є ключем до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка [79]. Динаміка інтересів є змістом двох фаз кризи – негативної (відмирання системи інтересів – звідси її протестуючий, негативний характер) і позитивної (фаза інтересів – характеризується дозріванням нового ядра інтересів)

5. Шість питань опитувальника (3+, 6+, 12+, 16+, 19+, 21+) відображають симптомокомплекс *«Конструктивна складова кризи»*. Закінчення кризи супроводжується появою конструктивних процесів розвитку, які виявляються у підвищенні самоконтролю, самостійності, відповідальності, підвищенні значення навчання, стабілізації характеру,

ієрархізації мотивів і формуванні світогляду, рисах особистісної зрілості, в прагненні зайняти більш самостійну, «дорослішу» позицію в житті.

6. Чотири питання опитувальника (5+, 9–, 14–, 20–) відображають симптомокомплекс *«Різкі зміни у поведінці»*. Для стабільного періоду характерний процес розвитку без різких зрушень в особистості дитини. Л. С. Виготський виділяє таку ознаку кризових стадій розвитку як різкі зміни у поведінці дитини. Наявність (або відсутність) стрибкоподібних, швидких змін – це важлива ознака кризовості (безкризовості) розвитку [79].

У кінцевому варіанті анкету «Криза отрочтва» склали 22 твердження (додаток Г. 1). На питання анкети відповідали 455 учнів 6 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів віком 11 – 17 років та 367 студентів 1 – 2-х курсів вищих навчальних закладів України віком 17 – 19 років. Учасники отримували бланк з переліком тверджень, кожне з яких оцінювали від 1 (повністю не схоже) до 6 (повністю схоже). Обробка отриманих даних здійснювалася з застосуванням факторного й кореляційного аналізу, критерію Стюдента, розрахунку середніх, стандартних відхилень.

З метою виявлення загальної *структури досліджуваного явища* ми застосували процедуру факторного аналізу даних з Varimax-обертанням головних компонентів. Факторні навантаження і зміст питань отриманих факторів ($p < 0,01$) представлено у додатку Г. 1. Якісний аналіз результатів факторизації дозволив інтерпретувати отримані дані в контексті категорій особистості й суб'єкта як таких, що репрезентують особливості ціннісно-мотиваційного та діяльнісно-регулятивного аспектів психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Перший фактор *«Криза особистості»* (варіативність 18,7%, при $p < 0,01$) склали наступні питання: а) питання, пов'язані з класичними поведінковими ознаками кризи («важковиховуваність», протест-бунт тощо); б) питання, які відображують класичні уявлення про емоційно-поведінкові проблеми підлітків (неврівноваженість, емоційна збудливість тощо) (питання № 1, 4, 5, 7, 10, 17, 18, 22).

Симптомокомплекс ознак цього фактору традиційно розглядається як класична підліткова криза, яка є результатом неправильного ставлення дорослих, суспільства загалом до підлітків (Д. Б. Ельконін, М. Клейн та ін.). Саме цей симптомокомплекс пов'язаний із традиційними уявленнями про неминучість і навіть необхідність *конфлікту* в підлітковому віці та з кардинальним розходженням позицій психологів щодо визнання або невизнання *необхідності* протиставлення себе оточуючим, руйнування стосунків, негативізму як чинника розвитку особистості у підлітковому віці. Іншими словами, відсутність описаного симптомокомплексу зазвичай є критерієм відсутності підліткової кризи в цілому. Але, на нашу думку, характеристики, які об'єдналися в цьому факторі є тільки однією з можливих варіацій підліткової кризи, тому відсутність цього симптомокомплексу не є критерієм *відсутності підліткової кризи в цілому*.

Другий фактор «*Криза суб'єкта*» (варіативність 13,83%, при $p < 0,01$) відображує комплекс внутрішніх, переважно мотиваційних ознак кризи (питання № 2, 8, 11, 13, 15, 19). У цей фактор увійшли питання, пов'язані із зміною векторів мотивації спілкування і діяльності: посилення мотивів орієнтації на однолітків (друзів, у тому числі протилежної статі); поява нових ідеалів та цінностей, прагнення їх реалізації у дорослій, самостійній поведінці; зміна інтересів, захоплень, занять, зниження мотивації навчання тощо. Більшість питань відображують ознаки суб'єктної активності, спрямованої на пошук себе та самовизначення у *нових колах* спілкування та діяльності.

У змісті «кризи суб'єкта» на перший план виступають мотиви, які пов'язані зі світоглядом, що формується, із планами на майбутнє життя, самовизначенням, зростанням багатоманітності стосунків з ровесниками і дорослими (батьками, вчителями). Пошук нових референтних груп («своя компанія»), реалізація себе у нових формах спілкування і гендерних ролях, зміна інтересів, захоплень, об'єктивація цінностей та власних поглядів на життя, поява нових видів діяльності і зміна мотивів старих форм діяльності,

поява основних інтересів поза шкільним життям, втрата інтересу до навчання – все це усвідомлюється як прагнення до *авторства* власного життя.

Отже, перші два фактори (що підтвердили подальші етапи дослідження) презентують два змістовні варіанти перебігу кризи психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці:

- *кризи особистості*, яка розгортається за сценарієм протистояння оточуючим (*відстоювання особистістю себе*);
- *кризи суб'єкта*, яка розгортається за сценарієм *пошуку себе* у нових видах діяльності та колах спілкування (вибору своєї суб'єктності).

Вони є по суті двома феноменологічними проявами кризи психосоціального розвитку як кризи *стосунків* й кризи *суб'єктної активності*. За визначеними параметрами криза особистості і криза суб'єкта можуть бути інтерпретовані як криза мотиваційної (особистості) і операційної (суб'єкта) сфер діяльності (Д. Б. Ельконін), кризи народження і кризи становлення суб'єкта спільності (В. І. Слободчиков). Різна феноменологія описаних проявів дозволяє також говорити про них як *маркери різних шляхів* переходу від дитинства до дорослості.

Третій фактор «*Післякризова інтеграція*» (варіативність 12,3%, при $p < 0,01$) містить психолого-педагогічні показники *особистісно-суб'єктної зрілості* (відповідальність, самостійність, більш зрілі стосунки з батьками тощо) (питання № 3, 6, 12, 16, 19, 21) і відображає ознаки конструктивного виходу з кризи та психосоціальної інтеграції (набуття ознак зрілості).

Четвертий фактор «*Зміни*» (варіативність 8,7%, при $p < 0,01$) об'єднав характеристики, пов'язані з наявністю різких змін як опосередкованих показників кризи (питання № 5 як пряме та питання № 9, 14, 20 у зворотних значеннях). За двох і трьох факторного рішення фактор «*Зміни*» розмивається у перших двох, а отже, є опосередкованим показником кризи.

Процедура *факторного аналізу* даних дозволила визначити структуру досліджуваного явища, яка представлена у чотирьох показниках анкети «Криза отрочтва» («Криза особистості», «Криза суб'єкта», «Післякризова

інтеграція», «Зміни»). Сума першої, другої і третьої (зворотні значення) шкал складала «Загальний показник кризовості», який поєднав у собі прямі показники кризи особистості й кризи суб'єкта (парціальні показники кризи) та зворотні значення показника «Післякризова інтеграція» (рівень особистісно-суб'єктної зрілості). Це дозволило інтерпретувати його як індикатор *системної кризи психосоціального розвитку* у підлітково-юнацькому віці (середні і стандартні відхилення всіх вікових груп за шкалами анкети представлено у додатку Г. 5).

На основі даних діагностики за виділеними показниками анкети здійснювався подальший аналіз даних. Його завдання полягало у визначенні зв'язку ознак кризи і компонентів психосоціального розвитку з урахуванням *вікових закономірностей* і обґрунтуванні зв'язку кризи із ефективністю розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку в контексті його *індивідуальних закономірностей*.

Результати кореляційного аналізу між «Загальним показником кризовості» та компонентами психосоціального розвитку (шість шкал тест-опитувальника «PDA») (таблиця 4.11) показали, що найбільш тісно в обох вікових групах із кризою пов'язані такі характеристики як негативне самоставлення «Я у часі» ([ПН]) й екстернальний локус контролю ([ЕІ]).

Таблиця 4.11

**Кореляційні зв'язки між «Загальним показником кризовості» та
шкалами опитувальника «PDA»**

Вік	[ПН]	[МД]	[СІ]	[АП]	[БН]	[ЕІ]	Фаталізм – авторство життя	Психол. благополуччя – не- благополуччя	Соцібель- ність / індивідуа- лізм
12-16 р. (n=234)	0,19		-0,18	0,18	-0,21	0,23	0,18		0,25*
17-20 р. (n=342)	0,39*	0,28*			-0,36*	0,29*	0,46*	-0,22	0,23*

Прим. : наведено тільки значущі кореляції ($p < 0,05$, $p < 0,01$ *)

Це дозволяє вважати їх *індивідуальними* (позавіковими) чинниками кризи психосоціального розвитку.

Вікові особливості полягають у тому, що у підлітків прояви кризовості пов'язані також з низьким соціальним інтересом, індивідуалізмом ([СІ]) і високим рівнем автономності (Сила Я) – ([АП]), а у юнаків – з перевагою матеріальних цінностей ([МД]) (зовнішня, інструментальна мотивація) й суб'єктивним неблагополуччям ([БН]).

«Загальний показник кризовості» в обох вікових групах значуще пов'язаний з трьома вторинними шкалами опитувальника «PDA». Це означає, що протягом отрочтва вияви кризи психосоціального розвитку є маркером проблем у розв'язанні функціональних дихотомій «детермінація – самовизначення» і «прагнення до переваги – соціальний інтерес» (в юнацькому віці з кризою пов'язана також функціональна дихотомія «самоактуалізація – умовні цінності»). Іншими словами, проблеми у розв'язанні цих функціональних дихотомій викликають кризу психосоціального розвитку, чинниками виникнення якої є низький рівень суб'єктності (авторства) життя і проблеми соціальної взаємодії.

Факторний аналіз даних всієї вибірки (n=576) підтвердив отримані результати. «Загальний показник кризовості» входить в обидва з отриманих факторів (перший пояснює 26,56 % дисперсії даних, другий – 0,19 % дисперсії, при $p < 0,05$), змістом яких є компоненти психосоціального розвитку (таблиця 4.12).

Таблиця 4.12

Результати факторизації даних діагностичного обстеження за анкетною «Криза отрочтва» та тест-опитувальником PDA (n=576)

Шкали опитувальників	Фактор 1	Фактор 2
[ПН]	0,743	
[БН]	-0,711	
[ЕІ]	0,671	
Загальний показник кризовості	0,558	0,410
[АП]		0,684
[СІ]		-0,593
[МД]	0,478	0,501

Прим. : наведено тільки значущі показники ($p < 0,05$)

Це підтверджує, що детермінантами кризи психосоціального розвитку є дві групи чинників:

1) негативне самоставлення, низьке психологічне благополуччя, екстернальний локус-контролю і орієнтація на матеріальні цінності, які викликають *проблеми* у розв'язанні дихотомії «детермінація – самовизначення» й «самоактуалізація – умовні цінності»;

2) індивідуалізм, автономність, орієнтація на себе і матеріальні цінності на тлі низького соціального інтересу, які викликають *проблеми* у розв'язанні дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес».

Є підстави стверджувати, що перша група (низький рівень авторства життя, проблеми становлення суб'єктності) – це чинники виникнення кризи суб'єкта, друга (проблеми соціальної інтеграції) – кризи особистості.

«Загальний показник кризовості» дозволяв ранжувати досліджуваних з точки зору *сили* кризових проявів. Тому **другий етап** дослідження полягав визначенні симптомокомплексу властивостей (емпіричних індикаторів) особистості, яка переживає *системну кризу* психосоціального розвитку. Мета полягала у збагаченні варіативно-типологічної картини індивідуальних виявів кризи у підлітково-юнацькому віці і уточненні припущення про кризу як маркер проблем у розв'язанні функціональних дихотомій (вікових завдань) психосоціального розвитку.

У тестуванні використовувалася анкета «Криза отрочтва» і одночасно комплекс таких методик: Опитувальник К. Леонгарда – Н. Шмішека, Тест Р.Амтхауера – «Структура інтелекту (TSI)», тест тривожності Філіпса, Шкала самооцінки ситуаційної і особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, «16-факторний особистісний опитувальник» Р. Кеттелла; тест «Самоставлення особистості» (В. В. Столін, С. Р. Пантелєєв), «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) (Є. Ф. Бажин, О. О. Голинкіна, А. М. Еткінд), тест «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана, «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М.Паркер; адаптований варіант Т.А.Крюкової), методика «Оцінка способів

реагування у конфлікті» (К.Томас; адаптація Н.В. Гришиної), Методика діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі), метод соціометрії (формальний та неформальний критерії), САМОАЛ (адаптація Н. Ф. Каліною опитувальника РОІ, Тест смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва (СЖО), Шкала базових переконань (Р. Янов-Булман); «Біографічний опитувальник» (BIV), авторський тест-опитувальник «PDA». У тестуванні брали участь 447 респондентів підлітково-юнацького віку.

Згідно отриманих *кореляційних плеяд* (0,05 та 0,01), підлітки та юнаки, які мають **високі бали** за «Загальним показником кризовості» характеризуються наступними властивостями, які можна об'єднати у **проблемні зони** психосоціального розвитку:

1) *Емоційні проблеми*. Висока особистісна тривожність (за тестом Ч. Д. Спілбергера) й тривожність за шкалами «переживання соціального стресу», «фрустрація потреби у досягненні успіху» та «страх не відповідати очікуванням оточуючих» (тест Філіпса), низька стійкість до стресу, психічна лабільність, схильність до психосоматичних порушень (шкала PSYCON «Біографічного опитувальника»), емоційна его-напруженість, незадоволення життям, збудженість, емоційна нестабільність, схильність до занепокоєння, внутрішня напруженість, фрустрованість і підвищена тривожність (фактор Q4 тесту Кеттела). Вище середнього рівень вербального інтелекту (субтест 2 Амтхауера). Виявлено прямий значущий зв'язок зі збудливим типом акцентуації характеру ($p < 0,05$), що свідчить про дратівливість, запальність, підвищену імпульсивність, слабкий самоконтроль, конфліктність.

2) *Проблеми у ставленні до себе і негативна оцінка власної особистості*. За тестом В. Століна – низький рівень аутосимпатії (шкала II), саморозуміння (шкала I), невпевненість у собі (шкала 7), слабкість «Я», низька здатність добиватися свого (шкала ICHSTK «Біографічного опитувальника»), низька оцінка цінності власного Я (шкала SW опитувальника Янов – Бульман), негативне самоставлення «Я у часі» (шкала [ПН] опитувальника «PDA»). Переживання кризи також пов'язане з невірою

у доброти людей (шкала ВР опитувальника Янов – Бульман) й запереченням цінностей самоактуалізації (зворотні зв'язки зі шкалою «Цінності» опитувальника САМОАЛ). Те, що інтегральне самоставлення (цілісне почуття «за» чи «проти» власного «Я») у «кризових» підлітків є зниженим підтверджено у багатьох дослідженнях. Наприклад, Н. В. Воротило [77] пояснює дефіцит компонентів «очікування позитивного ставлення інших» установкою на оцінку себе як недостатньо цікавої людини, партнера по спілкуванню тощо. Авторка вважає, що негативне самоставлення «кризових» підлітків обумовлене не низькою раціональною самооцінкою, а неприйняттям себе на глибинному, менш усвідомлюваному рівні.

3) *Проблеми соціальної адаптації*. Низький соціометричний статус за формальним критерієм (соціометрія), труднощі соціальної адаптації, низька соціальна адаптованість, напруга в особистих та соціальних ситуаціях (шкала біографічного опитувальника SOZLAG), переживання соціального стресу (негативний емоційний стан, на фоні якого розвиваються контакти з однолітками) і страх не відповідати очікуванням оточуючих (орієнтація на значущість інших в оцінці своїх результатів, вчинків, і думок, тривога з приводу оцінок оточення, очікування негативних оцінок) (тест Філіпса). За Лірі – статистично значущий зворотній зв'язок зі шкалою V «Покірний» ($p < 0,01$) (прагнення до незалежності, непокори, звинувачення інших, невміння поступатися, неслухняність, емоційна нестриманість, небажання виконувати свої обов'язки тощо).

Окреслені характеристики виявляють себе у ставленні підлітків (юнаків) до значущого оточення. Їм притаманні негативно забарвлені емоційні переживання стосовно друзів, підвищена ворожість по відношенню до матері. Н. В. Воротило підкреслює, що ці особливості вказують на неблагополуччя сфери міжособистісних стосунків. Негативне самоставлення обумовлює установку на очікування негативного ставлення оточення, провокує відповідні очікування і в стосунках з батьками і, як наслідок, загострює протестні реакції [77].

4) *Проблеми регуляції поведінки.* Нестача вольових якостей, непевненість у собі, недостатній самоконтроль, залежність від зовнішніх обставин та оцінок (фактор С Кеттела), екстернальний локус контролю (шкала [EI] опитувальника «PDA»), слабка воля, низький самоконтроль, недисциплінованість, імпульсивність, залежність від настрою (фактор Q₃ – Кеттела), екстернальність в сфері невдач Ін. за тестом РСК, уникнення як форма копінг-поведінки (за тестом Дж. Амірхана), уникнення як стиль поведінки у конфлікті (Томас), невміння розв'язувати фрустраційні ситуації, фіксація на незадоволенні потреби (NP–) (за тестом С. Розенцвейга).

Як висновок, підлітку (юнаку), який переживає *системну кризу психосоціального розвитку* притаманні: негативний емоційний фон, фрустрованість, негативне самоставлення, суб'єктивне неблагополуччя, негативне ставлення до значущого оточення (друзів та батьків), недовіра до світу, недостатній самоконтроль (автономність), проблеми соціальної взаємодії. Отримані результати підтвердили, що високий рівень кризових проявів *пов'язаний з проблемами і порушеннями у психосоціальному розвитку*. Вони змушують пригадати два класичні підходи до пояснення підліткової кризи: з точки зору психіатрії і з точки зору системи стосунків (соціальна ситуація розвитку). Так, Д. Оффер зауважував, що криза виявлена та досліджувалася переважно на прикладі інтелігентних пацієнтів психіатрів або деліквентів.

Зазначимо, що на цьому етапі дослідження розподіл вибірки на групи за *віковим принципом* (підлітки, юнаки) *не дав суттєвих значущих відмінностей*. Виключенням було те, що у групі юнаків з'являються зворотні зв'язки майже з усіма шкалами тесту СЖО, тобто показник екстернальності й низького рівня осмисленості життя є додатковою ознакою кризи у цей період. Дисперсійний аналіз (0,05) підтвердив, що у юнацькому віці більш сильну кризу переживають юнаки та дівчата, які мають низький рівень осмисленості життя та інших показників тесту СЖО (Д. О. Леонтьєв). Тим не менш, виникнення кризи більше пов'язане з індивідуально-особистісними

властивостями і свідчить про наявність проблем у розв'язанні функціональних дихотомій дорослішання та недостатність ресурсу їх подолання безвідносно до *специфіки підліткового чи юнацького віку*.

Результати змушують поставити під сумнів однозначність *позитивної оцінки* переживання вікової кризи. Багато науковців (О. М. Прихожан та ін.) вважають, що позитивний смисл підлітково-юнацької кризи полягає у тому, що через боротьбу за емансипацію, за власну незалежність підліток (юнак) задовольняє потреби у самопізнанні й самоствердженні, у нього формуються способи поведінки, які дозволяють у подальшому долати життєві труднощі. Разом з тим, підкреслюється, що найбільш *екстремальні прояви* «кризи незалежності» частіше за все непродуктивні.

Як свідчать отримані результати, високий рівень прояву кризи (поєднання кризи особистості і кризи суб'єкта на тлі низького рівня особистісної зрілості) є *маркером порушення* основних критеріїв соціально-психологічної адаптації (інтеграція з середовищем, емоційне самопочуття, реалізованість особистісного потенціалу). У цьому випадку проблема сутності кризи переростає у питання ступеня адаптації/дезадаптації, зумовленої індивідуальними особливостями [152] і соціальною ситуацією розвитку. З метою визначення їх внеску у детермінацію кризи психосоціального розвитку на третьому етапі дослідження ми поставили наступні питання: які внутрішні і зовнішні *чинники* зумовлюють появу кризи, як трансформуються детермінанти кризи протягом дорослішання, як у цьому процесі *взаємодіють вікові й індивідуальні психологічні чинники*.

Проблема прогнозування і пошуку надійних предикторів кризи психосоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці є актуальною і як частина теоретичного дискурсу (розробка теоретичних проблем психосоціального розвитку) і як елемент його прикладного аналізу.

Метою третього етапу дослідження феномену кризи була побудова та інтерпретація її прогнозних (регресійних) моделей у підлітково-юнацькому віці. Загальна *гіпотеза* полягала в двох припущеннях: інтенсивність

нормативної кризи психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці (12 – 20 років) визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх детермінант, вікових й індивідуальних закономірностей і є маркером проблем у розв'язанні функціональних дихотомій психосоціального розвитку.

Статистична обробка даних здійснювалася із використанням множинного лінійного регресійного аналізу (програма МРА з пакету SPSS 11.0 у варіанті прямого покрокового методу), який найбільш часто використовується як метод побудови прогнозу [109] з метою визначення впливу більш ніж однієї незалежної змінної на одну залежну змінну [238]. Інструментом отримання достовірних прогнозів щодо характеру розвитку, засобом його вираження є предиктори (від англійського дієслова predict – «прогнозувати, передбачати») – незалежні змінні, зміни яких призводять до змін інших залежних змінних – відгуків [308].

Складнощі наукового прогнозування кризових проявів пов'язані з тим, що необхідно розглядати функції, залежні більше ніж від двох змінних. Останні можуть включати ті чи інші риси дитини в поєднанні з характерними особливостями її життєвого середовища. За деякими даними інформативність предикторів виявляється вище, якщо вони об'єднують дію кількох факторів, тобто мають комплексний характер [229, с. 28, 308, с. 46]. Саме з цього ми виходили, коли формували систему змінних для регресійного аналізу.

Його авдання полягали в тому, щоб виявити причинно-наслідковий зв'язок наявності кризових проявів (залежної змінної) в учасників дослідження від незалежних змінних – їх психологічних властивостей і особливостей соціальної ситуації розвитку. Використання МРА, таким чином, мало на меті інтегрувати в одну прогнозну модель зовнішні і внутрішні фактори кризи, відокремити тенденції вікового розвитку від ситуаційних показників, оцінити внесок кожного з предикторів в дисперсію критеріальних змінних «Криза». Ми виходили з того, що в регресії повинні бути представлені три групи незалежних змінних (потенційних предикторів кризи), які презентують особливості психосоціального розвитку: зовнішні

детермінанти (соціальна ситуація розвитку): 1) ситуації навколишнього середовища, сімейне оточення, стилі виховання в сім'ї, відомості про ранні етапи соціалізації, біографічний досвід; 2) внутрішні детермінанти (індивідуально-типологічні, характерологічні, особистісно-суб'єктні властивості, мотиваційні утворення, особливості Я-концепції); 3) характер функціонування, особистісні тенденції поведінки в соціальному середовищі, порушення її диспозицій, особливості адаптації і поведінки в соціумі.

Використовувалися методики: «Тест СЖО» Д. О. Леонтьєва, опитувальник Р. Кеттелла (16 PF, форма С), «Біографічний опитувальник» (BIV), опитувальник CAMOAL (адаптації Н.Ф. Каліної), авторський тест-опитувальник «PDA», модифікований опитувальник «Особистісний диференціал», адаптований в НДІ ім. В. М. Бехтерева (OCA) (базові шкали «Оцінка», «Сила», «Активність» і модифіковані – «Ставлення до справи» і «Ставлення до людей»).

Залежною змінною виступав загальний показник опитувальника «Криза отрочтва», який, поєднуючи у собі прояви кризи особистості, кризи суб'єкта і низький рівень особистісної зрілості, є індикатором системної психосоціальної кризи. У дослідженні брали участь дві вікові групи (підлітки та юнаки): 55 учнів 8 – 10 класів загальноосвітньої школи у віці 12 – 15 років та 66 студентів 2 – 3 курсів ВНЗ у віці 18 – 20 років. Вони діагностували однаковою батареєю методик. Результати регресійного аналізу, представлені в таблицях 4.13, 4.14, містять величини нестандартизованих (β) і стандартизованих (Beta) коефіцієнтів регресії, а також критерії t Стьюдента (t) і p – рівні, що дозволило визначити статистичну значимість двох регресійних моделей – моделі «Підлітки» та моделі «Юнаки».

Регресійне рівняння «Підлітки» (таблиця 4.13) з множинним коефіцієнтом кореляції 0,694 і коефіцієнтом детермінації 0,493 виявилось статистично достовірним і досить інформативним у поясненні детермінації кризи в психосоціальному розвитку особистості. Ця регресійна модель пояснює 49% дисперсії залежної змінної і є значущою за критерієм Фішера F

(13, 22, $p=0,001$). У складі даної моделі найбільш вагомими предикторами кризи виявилися індивідуально-типологічні властивості (показники тесту 16PF і OCA), особливості соціального середовища, виховання в сім'ї (шкали «Біографічного опитувальника» PSYKON і ERZIEN) і психосоціального розвитку (шкали опитувальника «PDA»).

Таблиця 4.13

Результати регресійного аналізу нормативної вікової кризи підлітків

	β	Beta	t	p<	Статистики моделі
C (16 PF)	-2,059	,250	2,798	,011	R = 0,694 R ² =0,493 (43%) F (13, 22) p = 0,001
G (16 PF)	5,073	,699	,376	,000	
Q3 (16 PF)	-2,408	,382	3,132	,004	
ERZIEN(BIV)	-2,030	,347	2,995	,007	
PSYKON (BIV)	1,838	222	,015	,051	
Зовнішнє Я (PDA)	-4,456	,643	6,182	,000	
Матеріальні цінності (PDA)	,566	,14	,091	0,05	
Гнучкість у спілкуванні (CAMOAL)	-1,998	,446	5,257	,000	
Активність (OCA)	,697	345	,213	,000	
Ставлення до справи (OCA)	-,650	,766	5,053	,000	
Локус контролю – Я (СЖО)	-,491	,228	3,829	,000	
Автономність (PDA)	,466	,101	,023	0,05	

Примітка. Тут і надалі: R – значення коефіцієнта множинної кореляції; R² – значення коефіцієнта детермінації (у дужках відсоток поясненої дисперсії кризи); F – критерій Фішера (міра значущості регресії, відношення факторної дисперсії до залишкової); p – рівень значущості; β – стандартизований коефіцієнт регресії; B – значення коефіцієнта детермінації (регресії факторної ознаки – предиктора); t – критерій Стюдента.

Підліток, який переживає кризу психосоціального розвитку, має такі характеристики: слабкість Я, емоційна нестабільність, нестійкість стосунків і інтересів, низька фрустраційна толерантність, схильність ухилятися від роботи, дратівливість, невірноваженість, стомлюваність (фактор C (-) «емоційна нестійкість») (B = -0,250) (тут і далі в дужках наводиться величина бета – стандартизованих коефіцієнтів регресії), екстравертованість, активність (A+) (B = 0,345), невротичні симптоми, сильно виражена схильність до соматичних порушень, низька стійкість до стресових навантажень, психічна лабільність (PSYKON+) (B = 0,222). Зв'язок емоційної нестабільності, екстраверсії та кризи може бути непрямим підтвердженням значення психофізіологічних факторів у поясненні її детермінант.

Дисперсія показує, що криза пов'язана з регуляторними (вольовими) характерологічними властивостями, що доводить висока вага факторів Q3 (–) «Нестача самоконтролю» ($B = -0,0382$) і G (–) «Безпринципність» ($B = -0,699$) тесту 16 PF, а також негативне «ставлення до справи» ($B = -0,766$) тесту ОСА. Предиктор негативне «ставлення до справи» тесту ОСА має найбільшу вагу (оцінка себе як недисциплінованого, безвідповідального, неорганізованого, ледачого). Підліток, який має ознаки вікової кризи, погано піддається контролю, неухважний, недисциплінований, для нього характерна внутрішня конфліктність уявлень про себе, недотримання правил, невимушеність у поведінці, низький самоконтроль, фрустрованість (зворотні значення за фактором Q3). Висока вага фактора G (–) (16 PF) в регресійному рівнянні показує, що предикторами кризи є низьке «супер-его», залежність від емоцій, незгода з загальноприйнятими моральними нормами, недбалість, безвідповідальність, неорганізованість, легковажність, мінливість.

Вага предикторів, пов'язаних із зазначеними емоційно-вольовими характеристиками, пояснює майже половину дисперсії кризи. Отже, підліток в період кризи переживає *труднощі відповідності об'єктивним вимогам* до організації навчальної діяльності, оскільки *не хоче* (зниження значення навчальній діяльності і її мотивації) і *не може* (проблеми низької саморегуляції і низької відповідальності).

Наслідком цієї фрустрації є сприйняття себе як залежного від зовнішніх обставин і оцінок, схильність розраховувати на інших, низька здатність контролювати ситуацію, що чітко зафіксовано в прогнозній моделі як орієнтація на зовнішні мотиватори поведінки (престиж, статус, гроші) (предиктор «Матеріальні цінності») ($B = 0,14$) і екстернальний локус контролю – Я ($B = -0,228$). Останній свідчить про важливу тенденцію – появу *фаталістичної установки*, невіру в свої сили контролювати події власного життя і бути джерелом активності. Є, таким чином, підстави вважати, що *ризики підліткової кризи* полягають у високій ймовірності зародження екстернального локусу контролю (зовнішньої каузальної

орієнтації). Процес її народження «запускає» сукупність факторів, насамперед, неможливість підлітка відповідати новим очікуванням і вимогам, які пред'являють йому дорослі і життя загалом.

Сукупність описаних предикторів (насамперед факторів Q3 і G) обумовлює негативне ставлення підлітка не тільки до справи, але і до людей. Його поведінка регулюється переважно особистими, сьогоденними бажаннями і потребами, свої можливості оцінюються некритично, він має певні амбіції (претензії) і досить вільно ставиться до обов'язків і моральних норм, виявляє незгоду із загальноприйнятими поглядами і стандартами. Це підтверджує велика вага шкали «Зовнішнє Я» («PDA») ($B = -0,643$), яка свідчить про виражений індивідуалізм, нехтування думкою навколишніх, низьку афіліативність, схильність до заперечення норм.

Шкала «Автономність» («PDA») в контексті попередніх характеристик ($B = -0,101$) виступає як прагнення контролювати оточення, самоствердитися за рахунок інших, виявити своє «Я» будь-яким можливим способом (вплив, гроші, влада). Підліткова криза тісно пов'язана з труднощами соціальної адаптації і проблемами в соціальній взаємодії (високий внесок у детермінацію кризи шкали «Гнучкість у спілкуванні» (САМОАЛ) ($B = -0,446$)). Цей предиктор свідчить про наявність проблем в адекватному самовираженні у спілкуванні, про низьку здатність до автентичної взаємодії з оточуючими, схильність до фальші або маніпуляцій, невпевненість у своїй привабливості для інших.

Вагомим предиктором кризи виявилася сімейна ситуація, зокрема, фактор ERZIEN (+) «Виховний вплив батьків» (негативний характер взаємодії між підлітком і батьками, неврозогенний стиль виховання тощо) ($B = -0,347$). Останній посилює труднощі соціальної адаптації підлітків. Зазначимо, що шкали PSYKON і ERZIEN входять в синдром «Актуальна напруга в професійній (навчальній) та особистісній сферах», тобто підлітки з відповідними індивідуально-типологічними й особистісними властивостями не можуть подолати напругу актуальних зовнішніх обставин.

З регресійного рівняння можна зробити висновок, що для прогнозу появи підліткової кризи найбільш інформативним для дорослих (вчителів, батьків, вихователів) у передкризовий період (10 – 11 років) можуть бути наступні показники: негативне ставлення дитини до навчальної діяльності, обов'язків і моральних норм, безвідповідальність, низький самоконтроль, егоїзм, орієнтація на себе, проблеми в спілкуванні з однолітками, емоційна нестабільність, неорганізованість, недисциплінованість, залежність від впливу друзів, випадку та обставин. Можливість появи кризової симптоматики зростає, якщо ці негативні властивості «накладаються» на несприятливу сімейну ситуацію. Поряд з цим, комплекс будь-яких індивідуальних предикторів може бути в тій чи іншій мірі знівельовано адекватним стилем виховання, сприятливою сімейною ситуацією, коригуючими впливами психологів і педагогів.

Пояснювальні й прогностичні властивості регресійного рівняння «Юнаки» (таблиця 4.14) з множинним коефіцієнтом кореляції 0,48 і коефіцієнтом детермінації 0,292 дещо гірше в порівнянні з моделлю підлітків ($F(9, 94), p = 0,02$), що виразилося у зменшенні пояснювальної дисперсії ($\Delta R^2 = 0,201$). У складі даної моделі найбільш вагомими предикторами кризи виявилися низька осмисленість життя, екстернальний локус контролю – Я ($B = -0,963$), екстернальний локус контролю – життя відразу за двома опитувальниками – СЖО ($B = -0,885$) і «PDA» ($B = 0,525$).

Це свідчить про відсутність особистісної відповідальності за своє життя, себе і реалізацію власних цілей, невіру у свої можливості впливати на події життя й оточення. Сукупність предикторів «Життєві цілі» ($B = -0,302$) і екстернального «Локус контролю – життя» можна пояснити з позиції Д. О. Леонтьєва, який зазначає, що високі бали в цьому випадку можуть характеризувати прожектера, плани якого не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію.

Предикторами кризи також є низькі показники за шкалою «Оцінка» ($B = -0,719$) (низький рівень самоповаги і прийняття себе як особистості,

незадоволення собою) (OCA), негативна оцінка себе як джерела активності, негативна оцінка свого минулого, теперішнього і майбутнього (шкала «Негативна его-ідентичність» ($B = 0,631$), низький рівень суб'єктивного благополуччя ($B = -0,525$) (недовіра до людей, низький рівень задоволеності процесом життя) і орієнтація на матеріальні цінності ($B = 0,759$) («PDA»). Ці предиктори у сукупності здійснюють значний вплив на виникнення кризи (їм належить майже половина дисперсії).

Таблиця 4.14.

Результати регресійного аналізу кризових проявів юнаків та дівчат

Предиктори (назви шкал і методик)	β	Beta	t	p<	Статистики моделі
Життєві цілі (СЖО)	,857	,302	1,849	,04	$R = 0,48$ $R^2 = 0,292$ (26%) $F(9, 94)$ $p = 0,02$
Локус контролю – Я (СЖО)	-2,583	-,963	4,491	,000	
Локус контролю – життя(СЖО)	-2,774	-,885	-3,748	,004	
Негативна его-ідентичність (PDA)	4,364	,631	3,556	,003	
Матеріальні цінності (PDA)	4,901	,759	5,070	,000	
Оцінка (OCA)	-1,438	-,719	-1,888	,047	
SOZAKT (BIV)	4,569	,501	3,623	,002	
Спонтанність (CAT)	-2,560	-,388	-2,443	,026	
Гнучкість у спілкуванні (CAMOAJL)	-3,895	-,507	-2,644	,017	
Суб'єктивне благополуччя (PDA)	3,297	-,525	2,071	,049	
L (16 PF)	-3,387	-,580	-4,490	,000	
Екстернальний локус – життя (PDA)	3,297	,525	2,071	,05	

Регресійне рівняння показує, що передумовою юнацької кризи психосоціального розвитку виступає нездатність особистості продуктивно втілити життєві цілі і смисли в життя, реалізувати себе як суб'єкта життя. Це проявляється у низькому залученні в самореалізацію, у відсутності реальних досягнень, успіхів у практичній реалізації життєвих цілей тощо. Таким чином, детермінація кризи в юнацькому віці пов'язана з *дефіцитом суб'єктності*, показниками якої традиційно є цілеспрямованість, інтернальний локус контролю й осмисленість життя, які забезпечують відчуття емоційної насиченості життя.

Вагомим предиктором кризи виявився низький рівень спонтанності ($B = -0,388$), який означає, що людина не схильна виявляти свої почуття у заздалегідь продуманих діях, не може або боїться відкрито виражати свої

почуття, а, отже, самоактуалізація неможлива, вона залишається заблокованою на рівні бажань, а не реальності. Здатність до спонтанної поведінки є фрустрованою.

Внесок у детермінацію кризи предиктора «гнучкість у спілкуванні» ($B = -0,507$) свідчить про вплив соціальних стереотипів, проблеми в адекватному самовираженні, низьку здатність до автентичної взаємодії з оточуючими, схильність до фальші або маніпуляцій, проблеми в саморозкритті, невпевненість у своїй привабливості для інших. Це підтверджують предиктори «Соціальна активність, контактність» (SOZAKT) ($B = -0,501$) (проблеми у встановленні і підтримці соціальних контактів, проблеми розкриття себе, нездатність до спонтанного реагування) і предиктор L (+) (16 PF) ($B = -0,580$), який відображає зв'язок кризи зі ставленням особистості до інших людей (підозрілість, ревності, внутрішнє напруження, тривога у стосунках з людьми, заздрісність, самовпевненість, догматичність, перекладання відповідальності за власні помилки на оточуючих, дратівливість, егоцентризм).

Як висновок, в період 18 – 20 років складовою детермінації кризи психосоціального розвитку є фрустрація потреби у персоналізації, що проявляється у низькій здатності до встановлення конгруентних стосунків із близьким оточенням, переживанні страху саморозкриття, низькій спонтанності і гнучкості у спілкуванні, підозрілості, недовірі до людей. Для попередження юнацької кризи, таким чином, вкрай важливе встановлення конгруентних відносин з ровесниками, соціальна активність, розвиток здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо.

Предиктори, представлені в таблиці 4.14, дозволяють зробити висновок, що сімейна ситуація, особливості виховання не інформативні для прогнозу кризи. Криза у юнаків обумовлена переважно сукупністю *внутрішніх факторів*: екстернальний локус контролю, низька соціальна активність, підозрілість, недовіра до людей, негативна оцінка власного життя, проблеми спонтанності і саморозкриття, орієнтація на матеріальні

цінності. Це тип інфантильної особистості з дифузною ідентичністю, яка не може інтегруватися в референтні групи, має проблеми у спілкуванні, ціннісно-сміслові конфлікти, високий рівень незадоволення собою і низький рівень суб'єктивного благополуччя як показник фрустрації базових потреб.

Прогнозна модель демонструє, що вікові завдання (становлення суб'єкта життя, самореалізація і самоактуалізація) у юнаків з ознаками кризи виявляються не розв'язаними.

Хоча всередині обох моделей присутня певна індивідуальна варіативність, в контексті вікових груп їх пояснювальні можливості були вище. Їх порівняльний аналіз (таблиці 4.13 та 4.4) дозволяє зробити наступні висновки щодо прогнозу кризи в ці періоди психосоціального розвитку.

1. *Якість прогнозу кризових проявів.* Побудовані прогнозні моделі мають різне значення коефіцієнта детермінації R^2 , який був більше для моделі «Підлітки» ($R^2 = 0,493$), і менше – для моделі «Юнаки» ($R^2 = 0,292$). Це означає, що ймовірність прогнозу є більш високою для пояснення детермінації підліткової кризи, оскільки змінні, включені в пояснювальну модель для підлітків (сукупність індивідуально-типологічних, особистісних і соціально-середовищних детермінант) майже на 49 % пояснюють результат. Ймовірність зробити точний прогноз для юнацького віку значно менше (сукупність предикторів пояснюють результат на 29%), що пов'язано ймовірно із зростанням індивідуалізації розвитку протягом отрочтва, підвищенням складності системи детермінант кризи.

2. *Роль формальних показників.* Слід підкреслити, що показники статі, склад сім'ї (повна чи неповна, рівень матеріального становища), клас (курс) і хронологічний вік не роблять значного внеску в рівняння. Отже, можна припускати, що схильність до кризи в період дорослішання не залежить від формальних характеристик, які самі по собі не зумовлюють кризи і не рятує від її появи. Можна погодитися з В.К. Карпінським, який, вважає, що їм відведена роль фонових умов, що полегшують чи ускладнюють перебіг кризи і визначають доступні соціальні ресурси для подолання кризи [147].

3. *Індивідуальна варіативність психосоціальної кризи.* Результати дослідження продемонстрували значення індивідуальної варіативності кризи, яка постійно давала про себе знати в появі декількох варіацій регресійного рівняння (в межах одного віку), кожен з яких мав свої логічні обґрунтування. Криза психосоціального розвитку в підлітково-юнацькому віці відрізняється високим поліморфізмом, тобто варіативністю закономірностей виникнення, перебігу і результатів. Тому розглядати фактори і феноменологію кризи необхідно з позиції єдності вікових і індивідуальних закономірностей.

4. *Спільні для обох віків фактори (предиктори) кризи психосоціального розвитку.* Регресійний аналіз показав, що в період 12 – 20 років найбільш вагомий вплив на появи кризи здійснюють *внутрішні фактори* – комунікативно-характерологічні особливості, ціннісно-мотиваційне ставлення до себе, світу, людей, справи, генералізовані очікування (наприклад, локус-контролю), які заломлюються в сприйнятті соціальної ситуації розвитку та свого місця в системі стосунків. Так, в обох моделях відтворювалася залежність кризи від екстернального локус контролю – Я (СЖО), орієнтації на матеріальні цінності (високе значення грошей як мотиватора поведінки) (PDA) і низької гнучкості у спілкуванні (САМОАЛ).

В обох вікових групах значущими є *соціально-психологічні предиктори* кризи: несформованість почуття прихильності до свого ближнього оточення, споживацька позиція, розмитість соціальної ідентичності, недовіра до людей, низька соціабельність, яка у підлітків проявляється через негативні показники «Зовнішнього Я» («PDA»), а у юнаків – через фактор «Підозрілість» (16 PF) і проблеми саморозкриття (САМОАЛ).

Отже, можна зробити висновок, що і в підлітковому, і в юнацькому віці: а) криза отрочтва має психосоціальну природу і не може бути цілісно досліджена та пояснена без аналізу місця дитини в системі соціальних зв'язків, особливостей взаємодії з оточуючими тощо; б) поява кризи найбільш тісно пов'язана з проблемами у розв'язанні функціональної дихотомії «детермінація – самовизначення» (фрустрація базової потреби у

самодетермінації, потреби контролювати події власного життя і бути джерелом активності).

5. Вікові відмінності в предикторах кризи проявляються:

а) у зміні співвідношення ваги і ролі зовнішніх (соціальних) і внутрішніх детермінант її виникнення. У підлітковому віці основними факторами кризи психосоціального розвитку є індивідуально-типологічні та особистісні властивості (низька здатність до саморегуляції, негативне ставлення до діяльності, людей і моральних норм) й соціальні фактори (стиль виховання в сім'ї, біографічний досвід). У юнацькому віці зростає значення внутрішніх (ціннісно-мотиваційних та суб'єктивних) чинників детермінації, що свідчить про розгортання суперечностей, які є проекцією минулого досвіду на самовизначення, становлення світогляду і усвідомлення свого місця в системі стосунків. Якщо у підлітків криза є маркером проблем соціально-психологічної адаптації й самоствердження (дихотомія «прагнення до переваги – соціальний інтерес»), то у юнаків – маркером проблем самовизначення й самоактуалізації у світі людей і смислів (дихотомії «детермінація – самовизначення» і «самоактуалізація – умовні цінності»).

б) у зміні співвідношення ваги і ролі у *структурі внутрішніх детермінант протягом підлітково-юнацького віку:*

– зменшується значення предикторів індивідуально-типологічних та функціонально-діяльнісних властивостей (низька мотивація навчальної діяльності, негативне ставлення до справи);

– зростає вага предикторів, які регулюють конгруентність спілкування із навколишніми і здатність до саморозкриття (негативне ставлення до людей, підозрілість, закритість, дефіцит спонтанності, негнучкість у спілкуванні);

– збільшується роль самооціночних компонентів Я-концепції (низька самооцінка, негативна его-ідентичність, негативна оцінка свого минулого, теперішнього і майбутнього) й предикторів ціннісно-мотиваційної сфери

(дисгармонійність мотивації, фрустрованість, внутрішні конфлікти, низька осмисленість життя);

– вага дисперсії збільшується за рахунок дефіциту суб'єктних властивостей (екстернальний локус контролю, безособова каузальна орієнтація, розмитість смисложиттєвих орієнтацій, проблеми самореалізації, показником яких є низький рівень суб'єктивного благополуччя).

в) у *трансформації комплексу внутрішніх і зовнішніх суперечностей* (функціональних дихотомій розвитку) як предикторів кризи. У підлітків основна роль належить дихотомії «*індивідуальне – соціальне*» (проблеми відповідності вимогам соціально значущої діяльності, визначення свого становища «Я серед людей», засвоєння соціальних норм тощо). Регресійне рівняння доводить, що нормативна криза в 12 – 15 років – це криза особистості (криза стосунків), яка є наслідком зміни соціальної ситуації розвитку, до якої підліткам складно адаптуватися, оскільки вони мають недостатній ресурс (як внутрішній, так і зовнішній) для розв'язання завдань розвитку.

У юнацькому віці передумовою нормативної кризи психосоціального розвитку виступає нерозв'язана дихотомія «*детермінація – самовизначення*». Криза є маркером дифузної ідентичності (Е. Еріксон), фрустрації потреби бути суб'єктом життя і самовизначення в часі і просторі життя. Це криза суб'єктної активності, яку провокує низький рівень суб'єктного потенціалу, екстернальність, інфантилізм, незрілість, недовіра до світу і людей, незадоволення власною самореалізацією, невміння знайти баланс «Я – інші», «кар'єра – стосунки», «матеріальні – духовні цінності».

Побудова пояснювальних моделей кризи психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці ускладнюється полідетермінованістю цього явища, впливом багатьох особистісних, суб'єктних, соціально-психологічних й індивідуально-типологічних чинників. Порівняння прогностичних моделей показало, що природа кризи трансформується від кризи особистісних компонентів розвитку (криза народження особистості) в підлітковому до

кризи суб'єктних компонентів розвитку (криза народження суб'єкта життя) в юнацькому віці. Тому завдання наступного етапу полягали у дослідженні кризи особистості й кризи суб'єкта як парціальних показників досліджуваного феномену, які уточнюють і конкретизують прояви індивідуальної варіативності у розв'язанні дихотомій психосоціального розвитку в період дорослішання.

4.6 Криза особистості і криза суб'єкта як показники варіативності у розв'язанні дихотомій психосоціального розвитку

Нові соціокультурні умови суттєво впливають на симптоматику критичних періодів розвитку, їх зміст та структуру. Традиційна схема пояснення критичних віків і їх симптоматика втрачає свою наочність та однозначність, потребує змістовного доповнення, перегляду та *нового розуміння*. Факторний аналіз даних (підрозділ 4.5) підтвердив, що є щонайменш два варіанти прояву кризи психосоціального розвитку в період підлітково-юнацького віку: за сценарієм *протистояння* (відстоювання особистістю себе) і за сценарієм *пошуку себе* (вибору своєї суб'єктності). Вони є двома виявами кризи психосоціального розвитку як кризи психосоціальних стосунків і кризи суб'єктної активності.

Щоб визначити змістовні відмінності між ними ми використовували запропоновану Д.Т. Кембеллом і Д.В. Фіске процедуру оцінки «конвергентної і дискримінантної валідності» [231, с.186]. Батарей надійних та валідних тестів була підібрана таким чином, щоб в неї входили тести, за припущенням, пов'язані з конструктами «криза особистості» й «криза суб'єкта». Отримані коефіцієнти лінійної кореляції показали, що, попри наявність спільних ознак (висока тривожність, емоційність, низький самоконтроль, проблеми у взаємодії тощо) вони мають певні феноменологічні відмінності (таблиця 4.15).

Переживання кризи особистості супроводжується високою реактивною тривожністю (тест Спілбергера). Виявлено зворотні зв'язки з гіпертимною і прями – з дистимною акцентуацією характеру, що свідчить про слабкість вольових зусиль, занижену самооцінку, низьку контактність, індивідуалізм.

Таблиця 4.15

Змістові відмінності кризи особистості та кризи суб'єкта

Показники	Методи	Кореляції з «Кризою особистості»	Кореляції з «Кризою суб'єкта»
Індивідуально-типологічні	Спілбергр	Реактивна тривожність (0,4)	
	Філіпс		Страх перевірки знань (0,22), Страх не відповідати очікуванням оточуючих (0, 25), Страх самовираження (0, 21) та ін.
	Г.Шмішек	Гіпертимна (-0,44), дистимна (0,24)	Циклотимна (-0,47)
	Р.Кеттел	A (- 0,37), L (0,21)	
	Амтхауэр	Субтест 2 (0,24)	Субтест 1 (0,21), Субтест 2 (0,18)
Ціннісно-мотиваційні	С.С. Бубнова	Визнання та повага людей (-0,2), Спілкування (0,28)	Любов (-0,42), Соціальна активність (0,2)
	Рокіч	Просоціальні цінності (- 0,36)	Абстрактні (-0,42), індивідуалістичні (-0,42), духовні (- 0,42) цінності
	Вассерман	Фрустрованість (0,26)	
Само-свідомість (Я-концепція)	Столін, Пантелєєв	S (- 0,33); I (-0,3), III (-0,26), (1) (- 0,29); (3) (-0,22), (6) (-0,26); (4) (0,22)	
	Ільїн В.О.	Автономія (-0,34); Ідентичність (- 0,27)	
	ОСА	Оцінка (-0, 3), ставлення до справи (-0,22), ставлення до людей (-0,22),	Активність (0,21), сила (0,21), ставлення до людей (0,22),
Регуляція поведінки	Амірхан, Крюкова	Розв'язання проблем (-0,22)	Уникнення (0,32)
	Розенцвейг	M (- 0, 17)	ОД (0,17),
	РСК		Із. (-0,25), Іс. (-0,19), Ін. (-0,19)
Соціальна поведінка	BIV	FAM (0,22), ERZIEN (0,22)	E (0,18), N (0,67)
	Лірі Р.	III. Агресивний (0,26), IV Підозрілий (0,34)	
	К.Томас	Пристосування (-0,3)	Компроміс (0,24);
Ставлення до людей, світу, себе та життя	САМОАЛ	Погляд на природу людини (- 0,18);	
	СЖО	Загальний показник (-0,3), Процес (-0,49) та Результативність (-0,4)	Локус життя (-0,42)
	Р.Янов-Булман	BW (-0,2), J (-0,33); C (0,18); BW /BP (-0,33); BP (-0,28);?	R (0,2)
Виховання	BIV	FAM (0,33), ERZIEN (0,33)	
	ПпБ	POZ (-0,3); NOS (0,31);	NED (0,27) AUT (0,15); DIR (0,22),

Прим. : наведено тільки значущі кореляційні зв'язки (p<0,05, p<0,01)

Фактори А (–) (відособленість, відчуженість, критичність, труднощі й низький ступінь активності у міжособистісних контактах) та L (+) (егоцентричність, настороженість, схильність до ревнощів, прагнення перекладати відповідальність за помилки на оточуючих, дратівливість) свідчать про наявність проблем у соціальній взаємодії. Виявлено зворотній зв'язок зі шкалою «Пристосування» (невміння поступатися, приносити в жертву власні інтереси заради інших) (Томас), прямий – зі шкалами III «Агресивний» (вимогливість, критичність по відношенню до оточуючих, схильність звинувачувати інших) і IV «Підозрілий» (відчуженість по відношенню до світу, образливість, шизоїдність, критичність, труднощі у спілкуванні, страх поганого ставлення до себе, замкненість, розчарованість у людях) (тест Лірі).

Підозрілість, відмова від соціальних норм, низька значущість соціальних й просоціальних цінностей (за тестами Рокіча та С. Бубнової) призводять до відгородженості і зверхності у ставленні до інших й, вочевидь, ускладнюють міжособистісні стосунки. Це підтверджує те, що криза особистості корелює з високим рівнем соціальної фрустрованості і соціального стресу (Вассерман), високим рівнем незадоволення соціальних потреб та своїм місцем у соціальних стосунках.

Кризю особистості супроводжують пасивність і знижена активність, про що свідчать низький рівень імунітивного реагування (звинувачення оточуючих або себе), схильність переоцінювати значущість фруструючої ситуації (тест Розенцвейга), негативне ставлення до справи (ОСА) й проблеми у використанні копінг-стратегії «Розв'язання проблем» (тести Дж. Амірхан, Т.А. Крюкової).

Переживання кризи особистості супроводжується низькою самооцінкою (фактор О семантичного диференціалу) і негативним самоставленням (зворотні зв'язки наявні майже з усіма шкалами опитувальника В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва), зокрема, загальним почуттям «проти» власного «Я», низьким рівнем самоповаги, самоприйняття,

очікуванням негативного ставлення інших тощо. Це є показником невіри в свої сили, здібності, енергію, низької оцінки своїх можливостей контролювати власне життя й бути самопослідовним. Зворотні зв'язки зі шкалами опитувальника В. О. Ільїна свідчать про проблеми становлення автономії (переважають сумніви, нерішучість) і загалом ідентичності.

Криза особистості пов'язана також з негативним ставленням до людей (тести ОСА, САМОАЛ), оточуючого світу (зворотні зв'язки зі шкалами "Прихильність світу" (BW), "Справедливість світу" (J) і узагальненим показником BW /BP – прихильність світу та доброта людей) (методика Янов-Бульман). Відповідно відсутні стійкі засади для побудови щирих й гармонійних міжособистісних стосунків, для природної симпатії і довіри до людей. Це супроводжується високим рівнем незадоволення процесом і результатом життя (за тестом СЖО), яке сприймається як нецікаве, порожнє, позбавлене смислу, непродуктивне.

Зв'язки з методиками шкал «Підлітки про батьків» (ПпБ) та «Біографічний опитувальник» (BIV) демонструють, що основною детермінантою виникнення кризи є стосунки з батьками. З кризою пов'язаний фактор «Синдром сімейного дефіциту» (BIV): незадовільні стосунки з батьками, неадекватне ставлення сім'ї до навколишнього світу, недостатній вплив зі сторони сім'ї у дитинстві і юності (шкала FAM), негативний виховний вплив батьків, неврозогенний стиль виховання, негативний характер взаємодії між батьками (шкала ERZIEN). Генезу кризи зумовлює також відсутність позитивного інтересу батьків (шкала POZ – відсутність дружнього способу спілкування, нормальних емоційних контактів, психологічного прийняття) й ворожість зі сторони батьків (шкала NOS – емоційна холодність, агресивність і надмірна суворість в міжособистісних стосунках, підозрілість, схильність до надмірної критики) (ПпБ).

Підкреслимо, що у кореляційних зв'язках показника «криза особистості» переважають зв'язки, пов'язані з особливостями *спілкування і системою ставлень особистості*, які свідчать про кризу стосунків й дефіцит

персоналізації (представленості у стосунках). Переживання кризи особистості, з одного боку, зумовлене соціальною проблематикою (проблеми у спілкуванні, персоналізації, стосунках з оточуючими й батьками), з іншої, – з вираженим негативним ставленням до людей, справи, оточуючого світу, себе і свого життя, з запереченням себе і людей як цінності, високим рівнем психосоціальної фрустрованості. Вочевидь, це демонструє наявність суперечності між задачами віку і відсутністю ресурсу для їх розв'язання.

З показником **кризи суб'єкта** кореляційних зв'язків менше, однак, вони чітко висвітлюють проблематику цієї кризи як *кризи компетентності*. Її переживає підліток (юнак), який відчуває себе «пішаком», об'єктом (а не суб'єктом) соціальних впливів, діяльності, активності в цілому. Переживання кризи суб'єкта супроводжується різноманітними проблемами в реалізації власної активності. Показовою є методика Філіпса, зв'язки зі шкалами якої свідчать про *страхи* реалізації власної *активності* в учбовій діяльності і у різних формах включення в життя школи (страх соціальних контактів з однолітками, переживання тривоги в ситуаціях публічної перевірки знань, досягнень, можливостей, страх не досягти успіху, очікування негативних оцінок, висока вірогідність неадекватного реагування на ситуації стресу). Це підтверджує значущість відчуття компетентності і фрустрацію цієї потреби.

Криза суб'єкта пов'язана з циклотимною акцентуацією характеру (зміна гіпертимічних і дистимічних фаз та станів, залежність від зовнішніх подій, зміни манери спілкування з оточуючими людьми). На відміну від кризи особистості конвергентними є, передусім, тести, що вимірюють рівень інтернальності (РСК, СЖО, Шкала базових переконань Р. Янов-Булман). Ці зв'язки підтверджують, що проблеми в реалізації суб'єктної активності викликані позицією екстернальності (зовнішній локус-контролю) у сфері невдач, сімейних стосунків і виробничій (учбовій) сфері, а також загальним показником (Із.). Рівень відповідальності за своє життя низький, що підтверджує зворотній зв'язок зі шкалою СЖО «Локус – життя», шкалою С («Контрольованість світу») і R («Випадковість як принцип розподілу подій,

що відбуваються») опитувальника Р. Янов-Булман. Низький рівень суб'єктивного контролю й екстернальність свідчать про відчуття себе *не-автором* власного життя, переконання у неможливості впливу на події життя, у тому, що людина може контролювати своє життя.

Феноменологія кризи суб'єкта у підлітково-юнацькому віці нагадує за змістом описаний у психології тип сприйняття людиною себе як «пішака» [deCharms, 1968] – особистості без внутрішньої опори, джерело дії якої – поза неї, її бажань та прагнень (об'єктна детермінація). Феноменологія цієї кризи також близька до типу локуса каузальності, описаного Десі [Deci, Ryan, 1991] як «амотиваціона субсистема» (екстернальна, безособова, locus causality), що характеризується низьким рівнем власної компетентності, наявністю почуття безпорадності, неможливості контролю, оскільки людина недооцінює *власну здатність до самодетермінації*.

Опосередковано цей висновок підтверджує *пасивний тип* реакції «з фіксацією на перепонах» (OD) (перешкоди, що викликають фрустрацію, всіляко акцентуються), тобто в ситуаціях фрустрації підліток (юнак) схильний зосереджуватися на наявній перешкоді (тест Розенцвейга), а не на шляхах її подолання. При цьому у досліджуваних з ознаками кризи суб'єкта переважає прагнення до соціальної активності (тест С. Бубнової), вони позитивно оцінюють власні суб'єктні ресурси (позитивні зв'язки зі шкалами семантичного диференціалу «Активність», «Сила», «Суб'єктність»).

Сутність кризи суб'єкта, підсумовуємо, полягає у таких суперечностях:

1) досліджувані позитивно оцінюють власні можливості і значення соціальної активності, *вважають себе* здатними до активної, цілеспрямованої поведінки, але *фактично* вони виявляють пасивність, страх активних дій, низьку здатність до прийняття самостійних рішень і цілеспрямованої поведінки, низький рівень локус-контролю, безособовий локус каузальності;

2) *невіра в можливість* контролювати події власного життя і переконання у неконтрольованості й некерованості світу (екстернальний

локус-життя) співіснує в них з *впевненістю у наявності* внутрішнього ресурсу для здійснення цього контролю, з вірою у власну здатність його контролювати та змінювати (інтернальний локус-Я).

На відміну від кризи особистості у досліджуваних з ознаками кризи суб'єкта не виявлено проблем соціальної взаємодії. Їм притаманне позитивне ставлення до людей (ОСА), здатність до компромісів (за методикою Томаса), відсутність соціальної фрустрованості, високий рівень екстраверсії (соціальна активність, комунікабельність, імпульсивність) (BIV). Разом з цим – низький рівень прийняття індивідуалістичних (незалежність, тверда воля, раціоналізм, сміливість у відстоюванні власної думки), абстрактних, духовних цінностей (тест Рокіча) і цінності «Любов» (тест С. Бубнової).

Чинниками виникнення кризи суб'єкта є умови сімейного середовища, зокрема, такі стилі виховання як: *директивність* (шкала DIR – нав'язування відчуття провини по відношенню до батьків, які *повністю беруть на себе відповідальність* за все, що зробив, робить і робитиме дитина; ствердження первинної залежності їх статусу і оцінки оточення від відповідності «еталону дитини», контроль, критика думки підлітка); *непослідовність* (шкала NED – чергування стилів виховання, переходи від емоційного прийняття до відторгнення, *неможливість передбачення* реакції батьків на події) (ПпБ).

Зв'язки з «Біографічним опитувальником» підкреслюють роль індивідуальних особливостей у генезі кризи суб'єкта (шкала Е – високий рівень екстраверсії, N – нейротизм, емоційна лабільність, тривожність).

Отже, криза суб'єкта детермінована наступними чинниками: безособовий локус каузальності, низький рівень авторства життя (суб'єкта життєдіяльності), навчена безпомічність (*внутрішні бар'єри*) на фоні несприятливого соціального середовища, об'єктивної чи суб'єктивної неможливості залучення у значущі сфери самореалізації (*зовнішні бар'єри*). Кореляційні зв'язки висвітлюють проблематику цієї кризи як кризи компетентності, «кризи перепони» у прагненні до активності. Це переживання внутрішнього конфлікту підлітка, який вважає себе «пішаком»,

об'єктом (а не суб'єктом) соціальних впливів, діяльності, активності в цілому *не тому, що він не може* реалізувати суб'єктну активність (хоча в нього є реальні проблеми її реалізації), а тому, що *вважає, що світ неконтрольований*, від нього нічого не залежить, рішення приймають інші люди (дорослі) тощо.

Якщо сутність кризи особистості полягає у компенсаторному *відстоюванні* (віднаходженні) *свого Я* у зовнішньому конфлікті з оточенням та собою, то сутність кризи суб'єкта полягає у тому, що підліток переживає *дефіцит авторства життя* і активно «відшукує» власну суб'єктність в умовах експериментування з різними видами діяльності, ролями, ідеалами та субкультурами в різних умовах і групах.

З метою визначення співвідношення кризи особистості й суб'єкта ми проаналізували *кореляційні зв'язки* між ними ($n=566$), які показали наступне: 1) у всіх вікових групах криза особистості пов'язана з кризою суб'єкта *прямими* кореляційними зв'язками ($r = 0,6-0,7$, при $p<0,01$). Це означає, що вони значною мірою передбачають один одного, є взаємозумовленими, пов'язаними причинно-наслідковими або іншими зв'язками; 2) криза особистості у більшості вікових груп *зворотно* пов'язана зі шкалою «Післякриза» (психологічна зрілість) (особливо у 6 – 7 та 10 – 11 класах) ($r = -0,3-0,4$, при $p<0,01$) (відсутній цей зв'язок лише у юнаків 18 – 20 років).

Посилення кризи особистості, таким чином, пов'язане зі *зниженням* здатності до особисто зрілої поведінки (прояву відповідальності, дисциплінованості, самостійності тощо), супроводжуються емоційною нестабільністю, ускладненням у стосунках з дорослими тощо. Щодо показників кризи суб'єкта такий зв'язок *відсутній*. Тобто «дефіцит» суб'єктності (активного пошуку себе у нових групах та видах діяльності) може як супроводжуватися, так і не супроводжуватися зниженням відповідальності, дисциплінованості, самостійності. Можливо, це залежить від характеру обраних підлітком референтних груп і змісту діяльності.

З метою уточнення даних щодо змісту кризи особистості й суб'єкта, їх феноменології, індивідуальної варіативності і динаміки на **п'ятому етапі** дослідження ми співставили різні позиції щодо вікових виявів на основі результатів опитування різних респондентів. На питання анкети «Криза отроцтва» відповідали інформанти, які представляли максимально *різні підходи* в оцінках характеру та перебігу кризи (таблиця 4.16):

1) *об'єктивний підхід*. Опитування дорослих, які можуть надати об'єктивні відомості про кризу як результат спостереження «зі сторони»;

2) *суб'єктивний підхід*. Опитування респондентів, які можуть звітувати про суб'єктивне переживання кризи як результат власного досвіду – минулого чи теперішнього (*суб'єктивне усвідомлення та переживання підлітком змін власного Я і стосунків з оточуючими в період кризи*).

Таблиця 4.16

Компоненти оцінювання та види джерел інформації (інформантів)

Опитування	Об'єктивний підхід	Суб'єктивний підхід
Ретро	Оцінки вчителів зі стажем (узагальнення досвіду) та батьків дорослих студентів (віком 22 – 23 р.р.)	Самооцінки дорослих студентів постперехідного періоду (22 – 23 р.р.)
Актуал	Оцінки вчителів, батьків сучасних підлітків та юнаків 12 – 20 р.р.	Самооцінки сучасних підлітків та юнаків 12 – 20 р.р.

3) *актуальний зріз*. Опитування підлітків (юнаків) 12 – 20 р.р. (традиційні суб'єктивні самозвіти) й дорослих, які взаємодіють з ними та можуть оцінити наявність чи відсутність ознак кризи *в даний момент часу*;

4) *ретроспективний зріз*. Опитування респондентів, які нещодавно *пережили період класичної підліткової кризи*, наприклад, молодь у віці 22 – 23 років і респонденти, які спостерігали її прояви *постфактум*, наприклад, вчителі зі стажем (узагальнення досвіду) та батьки вже дорослих дітей. Усвідомлення *актуальних* суб'єктивних переживань під час кризи може блокуватися, тому ретроспективний (біографічний) аспект, який позбавлений зайвої афективності та емоційності, є більш виваженим та зрілим.

Учасники дослідження. У дослідженні брали участь п'ять груп інформантів (респондентів): 345 *студентів* (4-5 курси), які заповнювали

опитувальники «ретроспективно» (193 дівчини, 152 хлопця) віком від 22 до 23 р.р. (середній вік $21,15 \pm 1,2$ года); 189 *вчителів зі стажем* (віком $44,7 \pm 9,4$ pp.); 36 *батьків* студентів 22 – 23 р.р. (переважно це матері, середній вік – $49,5 \pm 8,1$ роки); 455 *сучасних підлітків* 6 – 11 класів різних типів навчальних закладів віком 12 – 17 років та 367 студентів 1 – 2-х курсів ВНЗ віком 17 – 20 років; 129 *батьків сучасних підлітків* 6 – 11 класів (переважно матері, середній вік $37,5 \pm 7,2$ роки) та 245 їх вчителів (середній вік $39,5 \pm 10,4$ роки).

Текст анкети для всіх вибірок (вчителів, батьків, студентів-старшокурсників, підлітків) був однаковий, що дозволяло співставляти отримані результати. У випадку ретроспективного опитування кожне твердження передбачало *вибір тих вікових періодів* (років / класів), під час яких досліджувані: 1) самі переживали у минулому ознаки кризи (студенти – старшокурсники 22 – 23 р.р.); 2) спостерігали кризові прояви власних дітей протягом їх дорослішання (батьки студентів-старшокурсників); 3) спостерігали кризові прояви під час навчання учнів (вчителі зі стажем).

Статистична обробка отриманих даних типу «ретро» здійснювалася на основі підрахунку відсотка відповідей за кожним віком та твердженням (100 % складала загальна кількість відповідей). Обробка даних типу «актуал» здійснювалася з застосуванням факторного і кореляційного аналізу, розрахунку середніх, стандартних відхилень й використання t-критерія Стюдента.

Процедура *факторного аналізу* всіх даних «актуал-типу» підтвердила, що структуру кризи відображують 4 ознаки (шкали), вже проаналізовані у попередньому підрозділі («Криза особистості», «Криза суб'єкта», «Післякризова інтеграція», «Зміни»). На основі цих шкал здійснювався подальший аналіз ретро- і актуал-даних всіх інформантів.

«Ретро – результати» і їх обговорення. Порівняльний аналіз й узагальнення даних батьків, вчителів, студентів-старшокурсників, які презентують ретроспективний / об'єктивний і ретроспективний / суб'єктивний погляди (Додаток Г. 2, Г. 4, Г. 6), показав наступне:

1) вчителі фіксують більш ранній початок як кризових (криза особистості – у 13 років (7 клас); криза суб'єкта – у 14 років (8 клас)), так і післякризових проявів (завершення кризи та особисто зріла поведінка – у 16 років (10 клас)). Згідно спогадів студентів і батьків криза особистості починається пізніше (у 8 – 9 класах) і триває довше; ознаки особисто зрілої поведінки виникають пізніше (у 11 класі та на перших курсах інституту).

2) вчителі більш стереотипно «локалізовані» на певних періодах розвитку (у значної кількості у 13 – 15 років – підліткова криза, у 16 – 17 років – післякриза, особистісна зрілість). Згідно даних батьків і студентів криза є розтягнутим у часі, пролонгованим процесом, який має яскраво виражений індивідуальний характер;

3) вчителі акцентують більшу увагу на питаннях, пов'язаних зі сферою навчання (поведінка у школі, конфлікти з вчителями, мотивація навчання тощо), а батьки – на проблемах суб'єктної активності. Батьки *частіше* обирали ознаки стабільності («післякризу») та відсутність стрибкоподібних змін (середнє 251 та 309 балів), а студенти – ознаки суб'єктної активності (дефіциту суб'єктності) (середнє – 214 балів). Щодо «педагогічної» кризи особистості відмінностей немає, натомість кризу суб'єкта вчителі проєктують на підлітковий, а студенти та батьки – на юнацький вік.

4) за більшістю позицій батьки і студенти мають більш близькі змістовні та кількісні результати, які відрізняються від відповідей вчителів. Наприклад, студенти і батьки заперечують наявність стрибкоподібних змін у період 12 – 20 років.

Актуал – результати і їх обговорення. Дані таблиці (Додаток Г. 5) підтверджують загальну тенденцію поступовості переходу основної кількості підлітків від кризи особистості до кризи суб'єкта й до «Післякризи». Як бачимо середні значення по кризі особистості найвищі у 7 – 9 класі (31 – 32,6 бали), по кризі суб'єкта – у 10 – 11 класі (22 – 23 бали), по «післякризі» – у учнів 11 класу і студентів 17 – 20 р.р. Т-критерій Стьюдента виявив статистично значущі вікові відмінності за показниками кризи особистості між

6 та 8 класом, між 8 класом і юнаками 17 – 20 років (при $p < 0,05$); за показником післякризової інтеграції – між підлітками і студентами (при $p < 0,05$). Статистично значущих відмінностей між хлопцями й дівчатами не виявлено. Отримані результати свідчать про певну вікову послідовність підвищення середніх значень: криза особистості (7 – 9 класи), криза суб'єктності (10 – 11 класи), післякризова інтеграція – студенти 17 – 20 років.

Для порівняльного аналізу отримані актуальні самооцінки підлітків ми розподілили *по відсотках* на низький, середній і високий рівні. Застосування статистичного критерію Фішера показало: 1) за показниками *кризи особистості* найбільша кількість учнів має високий рівень в 7 – 8 класах (14,4 % та 16,7 %); 2) за показниками *кризи суб'єкта* найбільша кількість учнів має високий рівень кризи в 7 – 8 класах (38,3 % та 38,9 %) і в 11 класі (38,6%); 3) за показником «*Післякриза*», як і очікувалося, найбільша кількість респондентів має високий рівень серед студентів (34 %), що статистично достовірно відрізняється від даних 6 – 9 класів.

Окреме завдання «*актуального*» зрізу полягало у співставленні даних батьків, вчителів й самих учнів. Була сформована *єдина вибірка* (всього 169 учнів 6 – 10 класів). Анкету на кожного з 169 учнів заповнювали батьки (переважено матері) і вчителі (класний керівник та вчителі-предметники з подальшим визначенням середніх значень). Їх дані співставлялися з самооцінками самих учнів.

Порівняно із вчителями, батьки оцінили своїх дітей нижче за шкалою «Криза особистості» (заперечуючи таким чином наявність глибоких проблем у стосунках та конфліктність поведінки) і «Зміни» (заперечуючи таким чином наявність стрибкоподібних змін) та вище – за шкалою «Криза суб'єкта». Вочевидь, відмінності між батьківськими і вчительськими оцінками поведінки дітей не можуть пояснюватися лише специфікою діагностики в цих групах інформантів. Причиною може бути, наприклад, різна поведінка підлітків дома і в школі (Konold et al., 2004a).

В результаті *факторизації* статистичних даних всіх актуал – інформантів було виділено 2 *фактори*: перший – це оцінки вчителів і батьків, який ми назвали «Дорослі» (варіативність 26,33 %, при $p < 0,001$), другий – дітей та батьків, який ми назвали «Сім'я» (варіативність 22,33 % при $p < 0,001$) (додаток Г. 3). Основу виділених факторів складають оцінки вчителів (перший фактор) й дітей (другий фактор).

Перший фактор свідчить, що уявлення вчителів і батьків про наявність кризи особистості та післякризи у дітей збігаються за найбільш явними й педагогічно «забарвленими» характеристиками – з однієї сторони, криза стосунків, конфліктність, з іншої, – прояви соціальної зрілості, які, так чи інакше, педагогічно опосередковані у дорослій позиції, як бажаний результат виховних впливів. Другий фактор свідчить про близькість уявлень дітей і батьків про кризу суб'єктної активності й наявність / відсутність стрибкоподібних змін. Як висновок, батьки більш точно оцінюють «внутрішні», суб'єктні зміни (зміни світогляду, прояви почуття дорослості, прагнення до реалізації себе у нових колах спілкування та видах діяльності), ніж вчителі. Найбільш розходяться оцінки вчителів і підлітків. Те, що оцінки вчителів базуються на критеріях, пов'язаних з навчальною діяльністю, «закриває» для них адекватне бачення кризи особистості і дефіциту суб'єкта очима самих підлітків, що безумовно ускладнює процес встановлення діалогової, суб'єкт-суб'єктної взаємодії й виховних впливів.

В результаті узагальнення ретро- і актуал- відповідей всіх інформантів (суб'єктивних й об'єктивних) отримано висновки двох типів: висновки *гносеологічного характеру* (відмінності в оцінках вчителів, батьків, студентів, які пов'язані зі специфікою усвідомлення ними ознак підліткової кризи); висновки *онтологічного характеру*, які пов'язані із виявленням сутності і феноменології кризи, її змісту та індивідуальної варіативності.

Висновки *гносеологічного характеру* такі:

а) відмінності у визначенні *вікових особливостей* перебігу й етапів кризи отрочтва (*генетичний аспект*). Найбільшу близькість показали оцінки

кризових і післякризових проявів підлітків та батьків. Для вчителів (на відміну від всіх інших респондентів) більш характерні вікова «зональність» проявів кризи у часі (вік 13 – 15 років характеризується як типова підліткова криза, а вік 16 – 17 років – вже як особистісна зрілість). Вчителі також фіксують більш ранній *початок* як кризових, так і післякризових проявів.

Ретроспективні дані батьків і студентів відображують значну індивідуальну варіативність проявів кризи у період 12 – 20 років. Згідно їх даних класична підліткова криза виявляється «розмитим» у часі, пролонгованим процесом, який має яскраво виражений індивідуальний характер й унеможливорює думку про «узагальнені», характерні для всіх часові межі і ознаки. У зв'язку з цим виникають серйозні сумніви щодо стереотипних уявлень про переживання підліткової кризи більшістю дітей у «типово» підлітковому віці 13 – 15 років й генералізацію ознак «кризовості» на всіх підлітків. Результати доводять, що в силу високої гетерохронності психосоціального розвитку і різноманітності його задач в період отрочтва зміст вікової кризи суттєво залежить від *індивідуального контексту*.

Аналіз позицій різних інформантів показав значущість *усвідомлення контекстуальності* кризи психосоціального розвитку, нерозривності й взаємодії, взаємовпливу вікових, типологічних і індивідуальних особливостей підлітків. Отримані дані дають підстави вважати, що криза макропереходу від дитинства до дорослості індивідуально флюктує за часом і змістом (типом) в залежності від соціальної ситуації розвитку й індивідуальних задач переходу. Слід згадати, що описуючи саме кризові періоди, Л.С. Виготський ставив питання про індивідуальні типи розвитку нормальної дитини: «У протіканні кризи навіть у найбільш близьких за типом розвитку, за соціальною ситуацією дітей існує *набагато більше варіацій, ніж у стабільні періоди*» [79, с. 199].

б) відмінності у виборі ***провідних ознак оцінювання*** кризових проявів, які є опосередкованим відображенням феноменології переходу очима вчителів, батьків і студентів (*змістовний аспект*). Вчителі більш

«педагогічно» (академічно) фіксовані на проблемах навчання і поведінки у школі, частіше акцентують увагу на виховних, педагогічних аспектах кризи. Батьки з запропонованих ознак *частіше* обирали ознаки суб'єктної активності і стабільності («післякризу») й відсутність стрибкоподібних змін, а студенти – ознаки суб'єктної активності (дефіциту суб'єктності). Ретро-звіти батьків, таким чином, свідчать про можливість переходу від дитинства до дорослості *без кризи відстоювання себе*, але на тлі *активного пошуку себе та своєї суб'єктності*, а ретро-звіти студентів – про значущість і розвивальне значення кризи суб'єкта, яке виходить *далеко за межі* класичного підліткового віку 12 – 15 років. Отже, можна говорити про щонайменш три варіанти психосоціального розвитку під час кризи:

- за сценарієм протистояння звичним моделям поведінки в школі (що помітно вчителям);
- за сценарієм поступового суб'єктного дорослішання в сім'ї (що помітно батькам);
- за сценарієм пошуку себе в інших сферах життя та спілкування поза школою й сім'єю (що відмічають у ретро-спогадах студенти).

Узагальнення результатів всіх етапів дослідження феномену кризи психосоціального розвитку довело, що вона має різноякісний і варіативний характер. Детермінанти генезису й феноменологія кризи особистості та кризи суб'єкта є демонстрацією варіативності і конструктивності / неконструктивності (продуктивності / непродуктивності) психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці (таблиця 4.17).

У відповідності з класичними положеннями вітчизняної психології (Г.С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.) особистість є системою характерних для неї відносин, а її розвиток пов'язаний з системною зміною основних стосунків *особистості*, які складають її «ядро». **Криза особистості** у зовнішньому, поведінковому аспекті відображає конфліктність стосунків з дорослими, проблеми з поведінкою тощо, а у внутрішньому, феноменологічному – прагнення до дорослості за сценарієм заперечення «Я

вже не дитина». Поведінкові ознаки кризи («важковиховуваність», протест-бунт тощо) опосередковано втілюють системну зміну психосоціальних стосунків підлітка з оточуючими. Тому є підстави вважати, що ці ознаки пов'язані з впливом соціокультурних чинників (поведінка батьків, особливості стилів виховання у школі і сім'ї тощо), а не тільки з особистісними властивостями підлітків.

Таблиця 4.17

Феноменологія кризи особистості та кризи суб'єкта

Параметри	Криза особистості	Криза суб'єкта
Тип активності	Самоствердження	Самореалізація
Потреба	Потреба у персоналізації («потреба «бути особистістю»)	Потреба «бути самим собою»
Детермінація виникнення	Соціокультурні чинники, система стосунків з оточенням	Психологічні (індивідуальні) особливості підлітків
Рівень конфліктності	Високий (руйнування стосунків)	Низький (благополуччя системи стосунків з оточенням)
Характер розвитку	Типово кризовий перебіг	Літичний, еволюційний шлях розвитку
Феноменологія, зміст	Сценарій протистояння. Відстоювання Я у зовнішньому конфлікті з оточенням та собою.	Сценарій пошуку себе (вибору своєї суб'єктності)
Зміст	Криза психосоціальних стосунків	«Пошук» власної суб'єктності в умовах експериментування
Сфера основних змін	Зміна поведінки та форм активності на тлі збереження на певний час структури свідомості	Зміна структур самосвідомості, які зумовлюють появу нових форм активності
Моделі	Модель кризи	Модель переходу
Основна симптоматика	Поведінкові прояви у спілкуванні з дорослими	Зміна форм діяльності, кола спілкування, інтересів
Об'єкт та напрямок корекції	Стосунки підлітка з оточенням та аналіз внутрішніх протиріч	Залучення до продуктивних форм активності
Функціональні дихотомії	«Детермінація – самовизначення», «Прагнення до переваги – соціальний інтерес»	«Детермінація – самовизначення», «Самоактуалізація – умовні цінності»

З іншого боку, ці прояви маніфестують «дефіцит» особистості (Я-концепції) як соціального суб'єкта, суб'єкта персоналізації та впливу, який супроводжується зміною ціннісно-мотиваційних позицій, пов'язаних з засвоєнням норм й стосунків із іншими людьми (Д. Б. Ельконін). Криза особистості є втіленням активності особистості, спрямованої на *самоствердження*, яка виявляє себе у спробах демонстрації незалежної

поведінки, пошуках особистісної автономії, що чітко диференціюється від пасивності, яка виявляє себе у поступливості, слухняності і конформності.

Зміст кризи пов'язаний з проблемою *екстерналізації* – відстоюванням себе в суб'єктивно новій системі стосунків. Використовуючи термінологію Н. І. Сарджвеладзе [333], це становлення позиції «бути для себе» через сепарацію від «бути для інших» (передусім, від дорослих і звичної системи нормативних вимог й правил поведінки). «Відстояти» себе («відстояти», щоб «бути для себе») – це завжди процес, пов'язаний з внутрішніми і зовнішніми конфліктами особистості, тому акцент ставиться на ідеї зламу, конфлікту, раптових змін у поведінці. У кризі особистості реалізується потреба у *персоналізації* («потреба «бути особистістю»), яка забезпечує активність включення індивіда у систему соціальних зв'язків, у практику і в той же час виявляється детермінованою цими соціальними зв'язками.

Основний зміст **кризи суб'єкта** полягає в активності особистості, спрямованої на *самореалізацію*. У кризі суб'єкта реалізується інтенційна спрямованість на «самість», потреба «бути самим собою» (пошук ідентичності, феномен індивідуалізації, відчуття самотності, індивідуальної неповторності), пошук ідентичності, прагнення до самовизначення, до перевірки власних можливостей.

Сутність кризи суб'єкта полягає в тому, що підліток активно «*відшукує*» власну суб'єктність в умовах експериментування з різними видами діяльності, ролями, ідеалами і субкультурами в різних умовах та групах. Дефіцит суб'єктної активності, спрямованої на пошук себе у нових колах спілкування і діяльності, пов'язаний з проблемою *інтерналізації* особистості. Акцентуації, передусім, набувають психологічні зрушення, які пов'язані з дієвими, цільовими, смисловими, операційно-технічними й мотиваційними компонентами «Я» як суб'єкта, з динамікою інтересів, появою почуття дорослості, зниженням мотивації навчання тощо.

Ця криза відбиває прагнення до самовираження, пошуку «Я», до набуття інтегрованої ідентичності і утілюється у руйнуванні й відмиранні

старих інтересів, появі нових інтересів (домінант) (Л. С. Виготський). Отже, криза суб'єкта опосередковано втілює «дефіцитарність» суб'єктної активності, пошук шляхів її реалізації. Її генезис зумовлений більше внутрішніми (індивідуально-психологічними) особливостями підлітків, ніж соціокультурними чинниками. Основний зміст кризи суб'єкта (побудова часової перспективи, становлення Я-концепції, світогляду тощо) не пов'язаний прямо з характером стосунків з оточенням.

Базуючись на ідеях Роттера [407] можна говорити, що криза особистості – це проблема *ступеня свободи*, а криза суб'єкта – проблема *сили потреби*. Якщо криза особистості розгортається у форматі типово кризового перебігу, то генезис кризи суб'єкта може відбуватися літичним, еволюційним шляхом, що не заперечує *внутрішню* суперечливість цього процесу у значенні появи якісних змін і найбільш значущих центральних новоутворень розвитку. Криза суб'єкта може розгортатися в умовах відносного благополуччя системи стосунків з оточенням – як з батьками, так і з однолітками.

Відповідно можна говорити про емпіричне підтвердження теоретичного припущення про дві моделі підліткового віку – модель *переходу* (криза суб'єкта) і модель *кризи* (криза особистості) (Г. Крайг) [173]. Модель класичної кризи репрезентує криза особистості (переважають зовнішні конфлікти, основна симптоматика – поведінкова), а модель переходу – криза суб'єкта (переважають внутрішні суперечності, основна симптоматика – зміна форм діяльності, кола спілкування, інтересів).

Отже, кризу особистості і кризу суб'єкта (акцентування одного з процесів – «*відстоювати чи відшукувати*» себе) можна інтерпретувати як два типи кризи психосоціального розвитку, які зумовлюють індивідуальну варіативність психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. Акцентуація того чи іншого типу кризи зумовлена віковими та індивідуальними задачами переходу, передусім, особливостями розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку. За припущенням (яке перевіряється у наступному розділі), криза особистості виникає в умовах

ускладнення у розв'язанні дихотомій «Детермінація – самовизначення», «Прагнення до переваги – соціальний інтерес», а криза суб'єкта – дихотомій «Детермінація – самовизначення» й «Самоактуалізація – умовні цінності».

Оскільки доведено, що генезис, зміст, феноменологія кризи особистості й кризи суб'єкта різні, є сенс говорити про індивідуальну варіативність психосоціального розвитку, пов'язану з їх різними проявами:

1) *акцентований* або помірний прояв *однієї з них* внаслідок «дефіциту» особистості чи суб'єкта. У цьому випадку симптоматика і феноменологія кризи може бути пов'язана з локальними сферами життя та стосунків (або у школі, або у сімейних стосунках або поза зору дорослих – у системі міжособистісних стосунків з однолітками). Саме цей варіант кризи описаний у фокальній теорії Д. Коулмена, теорії Д. Б. Ельконіна тощо;

2) *одночасне* їх переживання, нашаровування (*системна криза*). Варіант *одночасного* розгортання сценарію протистояння (відстоювання себе) та сценарію пошуку себе зумовлює найбільш очевидний та руйнівний зміст кризи. Характер і напруженість комплексу суперечностей пов'язані з мірою і якістю психічного тиску мезо- й мікро- середовища (від оптимального до екстремального), глибиною внутрішньоособистісних та міжособистісних суперечностей особистості, достатністю (наявністю) особистісно-суб'єктного *ресурсу* підлітка для розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку (рівень суб'єктної активності, ціннісно-особистісних параметрів особистості тощо);

3) їх *послідовний* перебіг як двох етапів *переходу* від дитинства до дорослості. Загальна тенденція послідовності етапів кризи особистості і суб'єкта у часі є характерною для даних всіх інформантів: хронологічно першою у більшості підлітків виникає криза особистості (в середньому 13 – 15 років), пізніше – криза суб'єкта (в середньому у 16 – 18 років), потім – «післякриза» (в середньому у 17 – 20 років). Цю тенденцію підтверджують як «ретро» так і «актуал» результати. Є підстави вважати, що періодом найбільшого прояву індивідуалізації розвитку є період 17 років (для дівчат –

16 років), коли в залежності від особливостей розвитку підлітки можуть знаходитися на стадії кризи особистості, кризи суб'єкта або «післякризи» (зрілості) в залежності від індивідуальних особливостей і особливостей соціальної ситуації розвитку. Практичне значення уточнення феноменології кризи особистості й кризи суб'єктності, їх критеріїв та показників у підлітково-юнацькому віці полягає у тому, що, враховуючи їх, можна ефективно визначати основні *шляхи психологічної допомоги і корекції кризових проявів* у підлітково-юнацькому віці.

Сутність кризи суб'єкта – це адаптація в умовах еволюційної траєкторії розвитку, коли, в першу чергу, змінюються когнітивні структури й структури самосвідомості (цінності, установки, інтереси), які «підштовхують» потім до виникнення нових поведінкових реакцій. Тому основний *шлях корекції* – формування поведінкових навичок й допомога у виборі адекватних форм активності. Сутність кризи особистості полягає в тому, що в умовах невизначеного або конфліктного соціального середовища підліток змушений змінювати свою поведінку (у тому числі у напрямку протистояння), зберігаючи на відносно тривалий час незмінною структуру свідомості (цінності, атитюди), які він змушений відстоювати. Тому основний *шлях корекції* – формування структур самосвідомості.

Якщо мова йде про кризу суб'єкта, предметом *діагностики й корекції* має стати передусім: 1) система та особливості суб'єктної активності підлітка (обрані сфери, види і напрями діяльності, сила прояву мотивації та активності у їх опанування тощо); 2) психологічна допомога підлітку (юнаку) у виборі просоціальних форм реалізації суб'єктної активності і поведінки, ефективних стратегій самореалізації тощо.

Якщо мова йде про кризу особистості («педагогічну» кризу), предметом *діагностики й корекції* має стати передусім: 1) система стосунків підлітка з оточенням й аналіз внутрішніх протиріч, які спонукають до протиставлення себе оточенню; 2) вплив на Я-концепцію та ціннісно-мотиваційну сферу як основний об'єкт профілактики й корекції. Найбільш

складним для корекційних впливів є варіант нашаровування обох типів кризи (що показав «портрет» кризового підлітка та юнака), їх одночасний перебіг при несприятливих соціальних та педагогічних умовах розвитку, що потребує особливої уваги психологів.

Співставлення результатів всіх етапів дослідження показало, що тип кризи є маркером варіативності психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. Іншими словами, через тип кризових проявів виявляється зміст і рівень його конструктивності. Як висновок, криза є ознакою фрустрованості, нереалізованості певних сторін (аспектів) особистісного чи суб'єктного компонентів у цілісній структурі психосоціального розвитку.

Висновки до четвертого розділу

У розділі представлено результати верифікації концепції психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, зокрема, перевірка її істинності, відповідності теоретичній моделі й евристичності щодо пояснення і прогнозування психосоціального розвитку сучасної молоді.

Аналіз методик, які дозволяють діагностувати окремі показники шуканого конструкту, довів необхідність створення нового методичного інструменту діагностики психосоціального розвитку українських підлітків та юнаків. Розділ містить опис етапів розробки авторського тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents» («PDA»), створеного дедуктивно-емпіричним шляхом за допомогою факторного аналізу, опис психометричних показників опитувальника. Він має задовільні психометричні показники і дозволяє діагностувати компоненти становлення суб'єктності й особистості у підлітково-юнацькому віці.

Однофакторний і двофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) даних діагностики виявив зниження протягом підлітково-юнацького віку негативного самоствавлення й суб'єктивного благополуччя; зв'язок рівня екстернальності з орієнтацією на матеріальні цінності, негативною его-

ідентичністю; зв'язок рівня автономності з орієнтацією на матеріальні цінності, гроші, статус. Фактори другого порядку було верифіковано на *емпіричному рівні* як розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку («прагнення до переваги – соціальний інтерес», «самоактуалізація – умовні цінності», «детермінація – самодетермінація»).

Висока узгодженість емпіричних і теоретичних результатів дозволила представити зміст структурно-функціональної моделі психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці як розв'язання функціональних дихотомій розвитку за рахунок особистісно-суб'єктного ресурсу, який виявляється в основних сферах життєдіяльності через процеси суб'єктогенези, персоногенези, соціогенези.

Представлено результати емпіричного дослідження кризи психосоціального розвитку, показники якої виявилися *маркерами проблем* у розв'язанні функціональних дихотомій психосоціального розвитку. Визначено предиктори кризи психосоціального розвитку, її особистісно-біографічні і вікові чинники. У *підлітковому віці* предикторами кризи є індивідуально-особистісні властивості (низька саморегуляція, негативне ставлення до діяльності, людей і моральних норм) і соціальні фактори (стиль виховання в сім'ї, біографічний досвід); у *юнацькому віці* зростає значення ціннісно-мотиваційних і суб'єктних факторів. Описано два варіанти нормативної кризи у підлітково-юнацькому віці: за сценарієм протистояння та за сценарієм пошуку себе, які є двома феноменологічними проявами кризи психосоціального розвитку (кризи особистості та кризи суб'єкта) та *маркерами різних шляхів* переходу від дитинства до дорослості.

Основні результати четвертого розділу відображено у наступних публікаціях [416; 420; 421; 429; 430; 442; 445; 446; 447; 448; 451; 454; 455; 456; 457; 460; 470; 559].

РОЗДІЛ 5. ТИПОЛОГІЯ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ І ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЙОГО ГАРМОНІЗАЦІЇ У ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У даному розділі дослідження вікових закономірностей психосоціального розвитку поєднується із вивченням його індивідуальних варіантів у підлітково-юнацькому віці. Представлено теоретичне обґрунтування поняття «тип психосоціального розвитку», визначено моделі психосоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці й умови їх психологічного супроводу. Для перевірки ефективності системи гармонізації психосоціального розвитку аналізуються якісні й кількісні результати впровадження корекційно-розвивальної програми в експериментальних групах підлітків та юнаків.

5.1. Індивідуальна варіативність психосоціального розвитку

У психології часто підкреслюється, що проблема типології є своєрідним пробним каменем зрілості психологічної теорії, діалектичності її методології. Але вчення про розвиток людини і її типології частіше за все склалися у психології незалежно один від одного. Відповідно у психології досліджується або розвиток (без належного урахування індивідуальних варіацій), або, – індивідуальні особливості (поза контекстом розвитку).

Як висновок – у сучасних психологічних знаннях є певна нестача знань: вікова психологія надає загальну картину розвитку без урахування варіативності його реальних форм, тоді як психологія особистості, диференційна психологія показують різноманіття індивідуально-психологічних відмінностей поза їх розвитку, без урахування яскравої вікової динаміки їх якісних змін, нормативних криз, вікових переходів тощо. Це призводить до значних теоретичних і практичних труднощів. Зокрема, відсутні основи для прогнозування процесу психосоціального розвитку окремої дитини, навіть у тому випадку, якщо її індивідуальні особливості,

наявні на даний момент, виявлені досить повно. Численні психокорекційні і психотерапевтичні методи часто використовуються неефективно, оскільки їх «прив'язка» до віку і до індивідуальних особливостей дитини здійснюється нарізно.

Підсумовуємо, що існує протиріччя: 1) між великим практичним значенням, яке надається індивідуалізації й варіативності розвитку і недостатнім розробленням цієї проблеми у фундаментальній психології; 2) на рівні методологічних підходів – між теоретичними уявленнями про індивідуальні варіанти розвитку, що вже склалися, і наявною емпіричною базою в дослідженні цієї проблематики. Окреслені протиріччя зумовлюють необхідність реалізації варіативно-типологічного підходу до розвитку, поєднання категорій, адекватних схемі аналізу загальновікового розвитку і феноменології його конкретних індивідуальних проявів.

У відповідності із результатами концептуалізації проблеми психосоціального розвитку (розділ 3) категоріями, які узагальнюють безліч аспектів індивідуального розвитку і здатні задати потужний імпульс типологічному пошуку, є категорії *особистість* (як вияв якісного ставлення людини до світу, до себе та інших, мотиваційно-потребової активації, спрямованості, соціальності) і *суб'єкт* (як вияв способів, шляхів реалізації регулятивної активності людини у взаємодії з середовищем).

Створення, апробація і використання результатів опитувальника наблизили нас до верифікації концепції психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. На наступному етапі ми прагнули поглибити дослідження вікових закономірностей психосоціального розвитку вивченням його *індивідуальних варіантів* (паттернів).

Згідно емпіричної гіпотези *тип психосоціального розвитку* у підлітково-юнацькому віці відображає ефективність розв'язання системної задачі віку – розв'язання комплексу дихотомій психосоціального розвитку. Іншими словами, це певний образ розвитку, певний *спосіб функціонування*, який характеризується сукупністю найбільш загальних і суттєвих результатів

компромісного, гармонійного чи безкомпромісного, однобічного розв'язання суперечностей психосоціального розвитку. У дослідженні, спрямованому на перевірку цієї гіпотези, брали участь учні загальноосвітніх (655 учнів 6–11 класів віком 12–16 років) та вищих навчальних закладів (475 студентів 1–4 курсу віком 18–20 років) різних регіонів України.

Емпірична операціоналізація теоретичної моделі і перевірка емпіричних гіпотез здійснювалися шляхом побудови типології психосоціального розвитку на основі кластерного аналізу, який є найбільш ефективним статистичним методом визначення емпіричних груп досліджуваних на основі певних критеріїв. Слід підкреслити, що *характер збору* даних в нашому дослідженні базується на раціонально-емпіричній стратегії узагальнення даних, зокрема, стратегії «знизу-вверх» [231].

Виділені в результаті факторизації основних шкал тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents» («PDA») вторинні фактори («фаталізм – авторство життя», «психологічне благополуччя – неблагополуччя» та «соціабельність – індивідуалізм»), які виявилися емпіричними корелятами процесів суб'єктогенези, персоногенези, соціогенези, виступали вихідними змінними, за якими проходила кластеризація. Порівнювалися моделі розмірністю від 3 до 6 груп, отримані шляхом ієрархічного кластерного аналізу сирих балів із використанням методу кластерного аналізу методом K-Means. Критеріями вибору найкращої моделі були репрезентативність і можливості змістовної інтерпретації. Найкращою була визнана модель з 5 кластерів (таблиця 5.1, рис. 5.1), відмінності між якими перевірялися за допомогою дисперсійного аналізу і виявилися значимими по більшості позицій.

Профіль представників *першого кластера* ($N = 293$) у відсотковому відношенні є найбільш розповсюдженим (25,9 %). У конфігурації профілю наявний пік (–1,02) за першим фактором «фаталізм», середні значення за другим фактором (0,61) і високі зворотні значення (–0,90) за фактором «соціабельність/індивідуалізм» (більш докладний опис факторів у [466]).

Наведений опис відповідає першому типу сучасного отроцтва в характеристиках вчителів (цілеспрямований індивідуаліст) (2.6). Основною лінією психосоціального розвитку є суб'єктогенез, тому слабкою стороною цього типу є акцент на досягненні своїх цілей на тлі можливих проблем у взаємодії з оточенням. Тип був названий «інтернальний» (зміст психосоціального розвитку: цілеспрямована активність).

Таблиця 5.1

Факторні значення в підгрупах, які відповідають виділеним кластерам

№	Назви кластерів	%	середнє	Назви факторів		
				Фаталізм авторство життя(1)	Психологічне благополуччя (2)	Соціабельність /індивідуалізм(3)
1	Інтернальний	293	середнє	-1,02	0,61	-0,90
		25,9 %	σ	0,79	0,71	0,65
2	Домінуючий	177	середнє	0,88	0,94	-0,02
		15,7 %	σ	0,72	0,70	1,00
3	Інтегрований	228	середнє	-0,85	0,25	1,06
		20,2 %	σ	0,89	1,05	0,24
4	Залежний	212	середнє	0,53	-1,01	0,81
		18,8 %	σ	0,67	0,55	0,16
5	Відчужений	220	середнє	0,28	-0,91	-0,99
		19,4 %	σ	0,73	1,06	0,80
	Всього	1130	середнє	0,00	0,00	0,00
		100 %	σ	1,00	1,00	1,00

Профіль *другого кластера* (N = 177) відрізняється відносно високими значеннями за факторами «психологічне благополуччя» (0,94), «фаталізм» (0,88) та нейтральними (-0,02) – за фактором «соціабельність/індивідуалізм».

Враховуючи пік за фактором «психологічне благополуччя», цей тип психосоціального розвитку характеризує позитивне емоційно-ціннісне ставлення до життя, базова довіра до світу, людей, внутрішня (інтрисивна) мотивація. Ці підлітки залучені в різні форми самореалізації, як правило незалежні від оцінок та суджень ззовні, здатні керувати близьким оточенням (батьки, однолітки) й бути лідерами у референтних групах, мають високу інтернальність у сфері міжособистісних стосунків, активну позицію у спілкуванні, високий рівень автономії й соціальної компетентності,

відчувають себе джерелом соціального впливу. Спілкування є для них основною сферою реалізації суб'єктності.

Вони добре інтегровані в референтні групи, комунікабельні, соціально активні й адаптовані, але знаходяться в залежності від подій і обставин життя, характеризуються ситуативністю поведінки, проблемами щодо ініціації активності, спрямованої на себе (саморозвиток, самовиховання), мають сумніви щодо можливостей бути суб'єктом власного життя, низький рівень компетентності у часі, орієнтацію на матеріальні цінності (високе значення грошей як мотиваторів поведінки). Їм притаманні домінантність, егоцентризм, індивідуалізм, прагнення до лідерства.

Базовим процесом розвитку виступає персоногенез, тому слабкою стороною цього типу є акцент на реалізації *соціальної суб'єктності* на фоні проблем у особистісному самовизначенні. У відсотковому співвідношенні серед цього типу значуще (0,05) переважають підлітки 12 – 17 років (72%), що може свідчити про вікову закономірність становлення суб'єктності у межах спілкування як провідної діяльності. Тип був названий «*домінантний*» (зміст психосоціального розвитку: самореалізація у спілкуванні).

Індивідуальні варіанти розвитку, описані у кластерах 1, 2 нагадують два типи розвитку особистості, які сприяють розвитку суб'єктності, виділені у дослідженні Зотікової Н.В. [127]: це підлітки, які прагнуть до самореалізації у сфері досягнень (відповідає кластеру 1 «інтернальний») і у сфері спілкування (відповідає кластеру 2 «домінантний»).

Особливості представників *третього кластеру* (20,2%) визначає комплекс наступних характеристик: високий рівень соціабельності (пік у кластері третього фактору) (1,06) поєднується з вище середнього рівнем факторів «авторство життя» (–0,85) (інтернальність, позитивне самоставлення, орієнтація на цінності самоактуалізації) і середнім рівнем фактору «психологічне благополуччя» (помірне задоволення життям, самостійність та автономія) (0,25). Представники цього кластеру впевнені у собі, довіряють людям, їм притаманне суб'єктивне благополуччя, відчуття

щастя, віра у здатність впливати на оточуючих. Нормативність поведінки, афіліативні потреби, орієнтація на думку інших поєднуються із здатністю при регуляції своєї поведінки орієнтуватися і на себе, на свої бажання та цінності, з особовим локусом каузальності, відчуттям себе (а не інших людей) джерелом власних дій тощо.

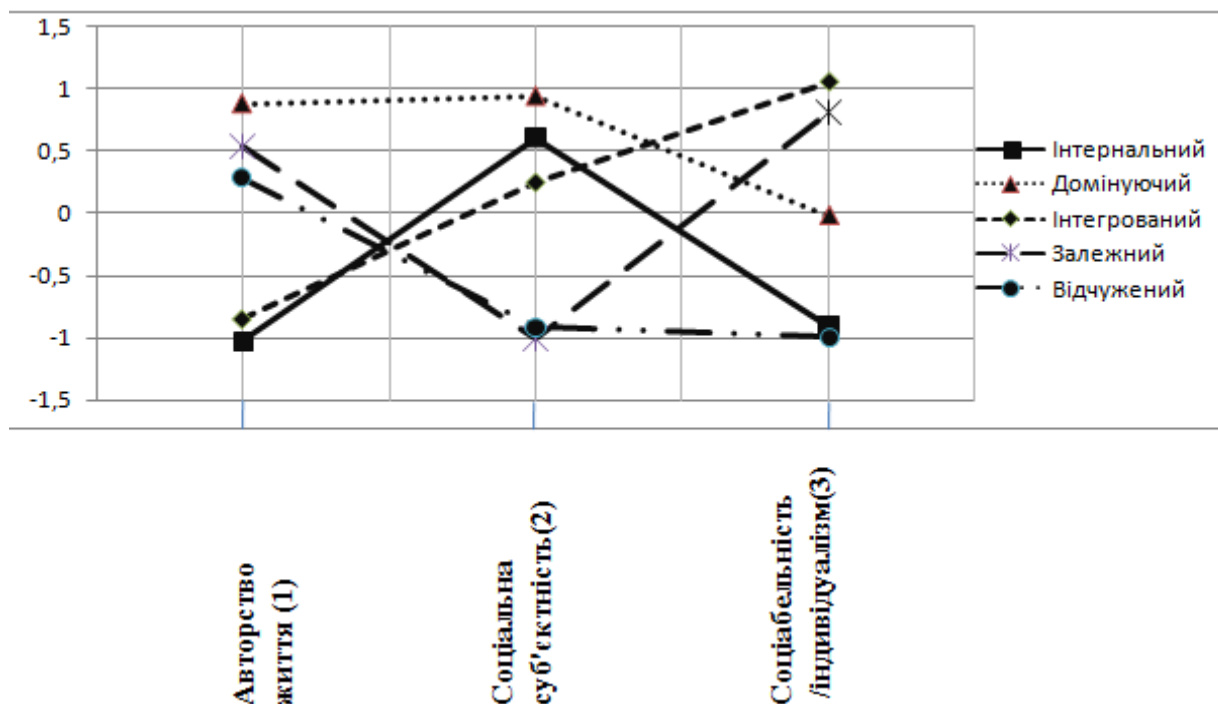


Рис. 5.1 Діаграма співвідношення факторних значень в підгрупах

Іншими словами, ці підлітки і юнаки інтегровані в соціальне середовище за одним з найбільш сприятливих щодо задач віку сценарієм. Тип був названий «інтегрований» (зміст розвитку: орієнтація на співпрацю).

Особливості представників ($N = 212$) *четвертого кластеру* полягають в тому, що домінуючим в кластері є пік за фактором «психологічне благополуччя» (соціальна суб'єктність) у зворотних значеннях ($-1,01$). Це свідчить про пасивну позицію «Я серед людей», проблеми з автономною поведінкою, низьке психологічне благополуччя.

Характерні для цих підлітків (юнаків) підвищена соціабельність, нормативність поведінки, компенсаторна адаптивність свідчать про те, що вони значною мірою залежать від оточення, конформні, орієнтовані на думку інших, мають сильно виражені афіліативні потреби (у схваленні, підтримці, в

опорі на інших), несамостійні. Їм притаманні конформна відповідальність, підвищена обов'язковість, орієнтація на духовні цінності, контроль за своєю поведінкою і емоціями, схильність дотримуватися встановлених правил і традицій.

Негативні показники (0,53) за фактором «авторство життя» (екстернальність, нестійка самооцінка) і висока соціабельність (0,81) зумовлюють притаманну представникам цього кластеру орієнтацію на заданість життя ззовні і такі характеристики як екстернальний локус-життя, соціальна пасивність, відсутність життєвих цілей, відчуття себе «пішаком», негативне уявлення про себе у часі, незадоволення собою та життям, фаталізм, орієнтація на зовнішні мотиви поведінки. Тип був названий «*залежний*» (зміст психосоціального розвитку: конформізм і пошук підтримки).

Зауважимо, що кластери «домінантний» (2) і «залежний» (4) відображують варіативність психосоціального розвитку в контексті особливостей соціальної адаптації (активний – пасивний, нонконформний – конформний, незалежний – залежний). Н.Є. Харламенковою [400] описано подібні типи самоствердження підлітків (стратегії домінування та самопригнічення), а В. І. Моросановою і Є. О. Ароною – типи самосвідомості (самоствердження та самозвинувачення) [246].

Описані в кластері 4 характеристики також співпадають з описом симбіотичного, конформного, гіперконформного й залежного паттернів розвитку у дослідженнях російських психологів [192, с. 617, 624, 631, 635]. Ми погоджуємося з їх думкою, що такі люди можуть бути цілком успішно адаптовані в житті ціною безумовного прийняття зовнішніх вимог, відмови від автономії для збереження зовнішньої підтримки, яка «купується» ціною власного Я» [192, с.617]. Конформний паттерн у цих дослідженнях розпадається на два *однаково неблагополучних* варіанти (в одному домінує безособова каузальність і відчуженість (у нашому дослідженні – це кластер 5), а в другому – зовнішня каузальність і незадоволення життям).

Ми отримали дещо *інший результат*: конформність, адаптивність, висока орієнтація на соціальне оточення, зовнішні очікування, вимоги й норми можуть бути як *сприятливими* (за умови позитивного самоставлення, суб'єктивного благополуччя, інтернального локус-контролю, стратегій конструктивної взаємодії з оточенням) (що демонструє кластер 3 «інтегрований тип»), так і *несприятливими* для продуктивного психосоціального розвитку (що демонструє кластер 4 «залежний тип»).

Представники п'ятого кластеру (N = 220) характеризуються негативним проявом усіх трьох факторів. Найбільш слабким ланцюгом є дуже низький рівень благополуччя, високий рівень безособового локусу каузальності у спілкуванні (соціальна «асуб'єктність») й низький рівень розвитку усіх компонентів суб'єктності. Представникам цього кластеру притаманні екстернальність, пасивність, відсутність життєвих цілей, незадоволення життям, недовіра до світу і людей, низьке суб'єктивне благополуччя, низький рівень автономності, оцінка свого життя як не результативного, незадоволення самореалізацією тощо.

Високі зворотні показники за третім фактором свідчать про виражений індивідуалізм, низьку афіліативність (відсутність потреби в підтримці, схваленні, прийнятті), прагматизм, негативізм, орієнтацію на зовнішні мотиви поведінки, матеріальні цінності (гроші). Це відчужений тип, який має проблеми в соціальній взаємодії й часто знаходиться в опозиції до оточення (дорослих та однолітків). Відсутність близьких стосунків і недосконалість соціальної рефлексії супроводжуються відсутністю комунікативної ініціативи, страхом бути відторгненим, високою тривожністю.

Кластер 5 подібний за змістом до типу, виокремленому в дослідженні Н. В. Зотікової [127]: це егоцентричний тип розвитку підлітків, які відчують себе «об'єктами» виховних впливів зі сторони дорослих. Цей тип за своїми характеристиками також подібний до описаного в дослідженнях [90; 192] паттерна «відчужений», характеристики якого – виражене неблагополуччя і відчуження від власного життя, девіантність, пасивність,

відсутність власних цілей, смислових орієнтацій й домагань, переконання у тому, що їх дії ні на що не впливають, зовнішній локус контролю, схильність «плити за течією»). Але зміст виділеного нами кластеру (5) дозволяє показати специфіку *соціальної ситуації розвитку* цього типу: відчуження не тільки від свого життя, але і від суб'єкт-суб'єктної взаємодії, конгруентних стосунків з оточенням. Тип був названий «*відчужений*» (зміст: латентна суб'єктність й неблагополуччя).

Підкреслимо, що індивідуалізм і егоцентризм (високі зворотні показники за третім фактором) першого й п'ятого кластерів мають різний характер: перший орієнтований на себе на фоні високого суб'єктивного благополуччя і успішного досвіду суб'єктної поведінки, другий – на фоні латентної суб'єктності і соціальної пасивності в суб'єктивно «ворожому» світі.

Отримані кластерні групи можна диференціювати за критеріями: продуктивний (конструктивний, благополучний) / непродуктивний (деструктивний, неблагополучний) характер розвитку; психосоціальна інтегрованість / дезінтегрованість, адаптованість / дезадаптованість в соціальному світі. Наприклад, ускладнені (неблагополучні) типи розвитку представлені четвертим та п'ятим типами («залежний» і «відчужений»). Вони мають однаково низькі показники за фактором «психологічне благополуччя», але в одному домінує безособова каузальність, конформізм і залежність, а в другому – латентна суб'єктність, відчуженість, індивідуалізм і прагматизм.

Зазначимо, що подібні за змістом продуктивні (кластери 1, 2, 3) й непродуктивні (кластери 4, 5) типи розвитку підлітків було описано за результатами узагальнення роботи фокус-груп вчителів у другому розділі.

Ці результати також підтверджує висновок Д. О. Леонтьєва з співавторами, що, враховуючи соціальну ситуацію розвитку, «розподіл вибірки на адаптивних, благополучних і дезадаптивних, неблагополучних» є базовою основою типізації розвитку підлітків у сучасних умовах [192, с. 638].

Зауважимо, що критерій продуктивності / непродуктивності розвитку у різних варіантах представлений у класичних працях представників психоаналітичної теорії (Е. Фромм, Е. Еріксон, А. Адлер, К. Хорні та ін.). Він традиційно використовується в західній (концепція підліткового віку Е. Шпрангера, Д. Оффера, «фокальна» теорія Д. Коулмена) й вітчизняній (Ю. Лановенко [187], В. М. Поліщук [290] та ін.) психології в контексті опозиції «конструктивний – неконструктивний», «кризовий – без кризовий» розвиток. У цьому є сенс, оскільки саме непродуктивні типи характеризуються яскраво вираженими ознаками *кризи психосоціального розвитку*.

Як соціально інтегровані (другий критерій) можна визначити типи «домінуючий» і «інтегрований», які характеризуються більш-менш оптимальним поєднанням тенденцій соціалізованості і автономності поведінки, як дезінтегровані – типи «інтернальний», «залежний», «відчужений», представникам яких притаманні проблеми у взаємодії з оточенням і встановленням конгруентних стосунків. Кожен з цих типів має свої чинники проблем психосоціальної інтеграції (адаптації), які зумовлені:

- відсутністю власної системи переконань, опори на себе, високим конформізмом (тип «залежний»);
- фіксацією на реалізації власних цілей і зовнішніх цінностей на фоні відсутності соціального інтересу, зневаги до суспільної необхідності, думок та очікувань оточуючих (тип «інтернальний»);
- індивідуалізмом, негативізмом, базальною недовірою до людей, відчуженням від них і власного життя (тип «відчужений»).

Отже, за допомогою кластерного аналізу підтверджено факт великої різноманітності можливих *індивідуальних варіацій* поєднання психосоціальних (особистісних й суб'єктних) характеристик розвитку. У наступному розділі ці результати конкретизовано із залученням значного спектра методик з визначення соціально-психологічних (типи комунікативної взаємодії, міжособистісних стосунків, поведінки у конфлікті) і суб'єктних

(смысловиттєві орієнтації, стратегії суб'єктної активності, орієнтації у часі тощо) властивостей підлітків та юнаків.

5.2. Типологія психосоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці

На основі реалізації концептуально-теоретичної й процедурно-методичної стратегій дослідження ми визначаємо поняття **тип психосоціального розвитку** у підлітково-юнацькому віці як певний спосіб розвитку, який характеризується сукупністю найбільш загальних і суттєвих ознак особистісного (персоногенези як становлення соціального суб'єкта), суб'єктного (суб'єктогенези як становлення якості суб'єктності, авторства життя) і соціального (соціогенези як соціальної адаптації) розвитку.

Метою цього етапу емпіричного дослідження була операціоналізація теоретичного конструкту «тип психосоціального розвитку» в контексті зв'язку континууму «особистість – суб'єкт» із соціальною поведінкою і наявністю кризи психосоціального розвитку. Діагностика здійснювалася серед учнів 6 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів (437 учнів 12 – 16 років) та студентів 1 – 2 курсів ВНЗ (512 учнів 18 – 20 років) м. Львова, Орджонікідзе, Кривого Рогу та Києва.

Квазіекспериментальне дослідження передбачало заповнення комплексу опитувальників задля отримання даних про: 1) *особистісні конструкти* (потреби, мотивація, ціннісні орієнтації, спрямованість, особистісно-комунікативні властивості, ставлення до себе й людей); 2) *суб'єктні характеристики* (саморегуляція, локус контролю, тенденції самодетермінації тощо); 3) *характеристики соціальної поведінки*, стилі, стратегії і форми соціального функціонування (стилі взаємодії, поведінки у конфлікті, типи допінг-стратегій тощо) і прояви *кризи особистості й кризи суб'єкта* у досліджуваних.

Використовувався комплекс валідних діагностичних методик: «Біографічний опитувальник» (BIV), блок комунікативних властивостей «16-

факторного особистісного опитувальника» Р. Кеттела (шкали А, Н, Е, Q₂, N, L), опитувальник В. Смейкал, М. Кучер (V. Smékala, M. Kučera), «Особистісний диференціал» (ОСА), загальний показник «Теста шкільної тривожності» Філіпса і тест-опитувальника «Самоствереження» В. В. Століна, авторський тест-опитувальник «Psychosocial Development of Adolescents» і анкета «Криза отрочества», опитувальники «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО), «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК), модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ, тест «Стиль поведінки у конфлікті» К. Томаса, тест Т. Лірі, шкала «колективізм – індивідуалізм» опитувальника Н. І. Рейнвальд, «Показники індивідуалізму – колективізму» Л. Г. Почебут, «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана, «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер), метод соціометрії (соціометричний статус).

Найбільший інтерес для визначення індивідуальної варіативності психосоціального розвитку складав взаємозв'язок таких особистісно-суб'єктних властивостей й параметрів соціальної поведінки, як-от: «домінантність – підкорення», «доброзичливість – агресивність», «індивідуалізм – колективізм», «автономія – включеність», «автономія – залежність», «відкритість – закритість», типи спрямованості (на себе, взаємодію, справу), характер поведінки у соціальній взаємодії (соціальна напруга, активність, адаптованість, «соціальна активність – соціальна пасивність», колективістична – індивідуалістична спрямованість, стилі поведінки у конфлікті, стратегії копінг-поведінки).

Статистична обробка даних здійснювалась із застосуванням факторного аналізу (таблиці 5.2. та 5.3). На першому етапі оброблялася сумарна матриця всіх досліджуваних, на другому – розрахунки здійснювалися окремо для підліткового і юнацького віку. На третьому – ми порівнювали виявлені типи і з'ясовували їх наступність й динаміку протягом підлітково-юнацького віку.

Під час інтерпретації результатів ми виходили з обґрунтованого Д. О. Леоньєвим із співавторами [201] положення про факторизацію даних як шлях реалізації патернового підходу. Отримані фактори представляють собою констеляції ключових змінних, які є відображенням типів (паттернів) психосоціального розвитку як індивідуальних варіантів співвідношення особистісних й суб'єктних властивостей у соціальній взаємодії. Опис чотирьох типів, які представлені нижче, узгоджуються як з нашими попередніми емпіричними результатами кластеризації (5.1), так і з типологічними концепціями інших авторів [192; 412].

Обробка результатів діагностики **підлітків** (таблиця 5.2) показала, що істотні переваги має чотирьох факторна модель. Вона має максимальну стійкість, високу контрастність й інформаційну надійність (у сукупності пояснює 54,96 % дисперсії даних у досліджуваній вибірці).

Перший фактор (пояснює 18,51 % дисперсії даних, при $p < 0,01$) був інтерпретований як **«Автономно-самодостатній»** тип (паттерн) психосоціального розвитку. Підлітки, які представляють цей тип, задоволені собою, мають позитивну «Я-концепцію» (шкала «Аутосимпатія» має найбільшу вагу у факторі), високий рівень суб'єктивного благополуччя (позитивне емоційно-ціннісне ставлення до життя, базова довіра до світу, внутрішня мотивація, відчуття щастя, віра в свою здатність впливати на оточуючих). Вони є автономними, незалежними від оцінки оточення, спонтанними (висока вага шкал САМОАЛ «Автономність», «Спонтанність»).

Це група підлітків, які добре інтегровані в референтні групи, комунікабельні, відкриті, здатні до встановлення доброзичливих стосунків з оточуючими (фактор А+ Кеттелла, шкала «Контактності» САМОАЛ), соціально активні й сміливі, здатні до прийняття самостійних рішень і прояву лідерських якостей (фактор Н+). Комплекс ознак свідчить про їх високу суб'єктну активність у спілкуванні й діяльності, екстравертованість (ОСА), соціальну активність, контактність (шкали SOZAKT і E), суперництво як стратегію поведінки у конфлікті, схильність домінувати у стосунках (фактор

Е+ Кеттелла та показник «Домінантність» за тестом Лірі), незалежно-домінуючий стиль поведінки (II та V октанти за тестом Лірі).

Таблиця 5.2

Зміст факторів – паттернів психосоціального розвитку (підлітки)

Назва фактору	Базові компоненти фактору та їх вага	Вага, %
Автономно-самодостатній	Аутосимпатія (0,695), криза суб'єктності (0,621), локус контролю-життя (0,605), автономність (ПСО) (0,599), локус контролю-Я (0,594), криза особистості (0,566), суб'єктивне благополуччя (0,532), фактор А (0,529), Е (0,516), Н (0,507), V октант (–0,478), спонтанність (0,470), II октант (0,443), доміантність (0,474), SOZAKT (–0,469), контактність (0,468), суперництво (0,452), автономність (САМОАЛ) (0,436), активність, 0,418, екстраверсія Е (0, 406), Q2 (0, 361).	18,51
Фрустровано-кризовий	Процес (–0,608), екстернальний локус-життя (0,589), криза особистості (0,585), орієнтація у часі (–0,584), PSYKON (0,583), ERZIEN (0,566), N (0,565), FAM (0,534), матеріальні цінності (0,515), негативна его-ідентичність (0,505), локус контролю-Я (–0,494), криза суб'єкта (0, 491), цінності (САМОАЛ) (–0,492), оцінка (S) (–0,470), спрямованість на справу (задачу) (–0,454), SOZLAG (0,433), емоції (копінг) (0,428), розв'язання проблем (копінг) (–0,411), уникнення (0,403), Ізаг. (інтернальність) (–0,403), доміантність (–0,402), тривожність (0, 401).	16,54
Інтернально-доміантний	Октант III (0,798), октант I (0,793), октант II (0,768), Ізаг. (0,682), октант VIII (0,671), Ім. (0,624), уникнення (–0,614), емоції (копінг) (0,569), колективізм (–0,560), доміантність (0,494), октант IV (0,466), розв'язання проблем (копінг) (0,431), індивідуалізм (0,452), статус (формальний критерій) (0,399), криза особистості (0,39)	13,03
Доброзичливо-залежний	Доброзичливість (0,701), спрямованість на взаємодію (0,629), Q2 (–0,582), спрямованість на справу (0,529), автономність (–0,492), соц. активність (Е) (–0,482), криза особистості (–0,471), колективізм (0,465), пошук підтримки (копінг) (0,457), А (0,457), октант VI (0,447), зовнішнє Я (0,445), матеріальні цінності (–0,427), оцінка (S) (0,422), октант V (0,415), спонтанність (–0,415), пристосування (0,401), октант VII (0, 400).	11,60

Їм притаманні самостійність, наполегливість, упертість, іноді конфліктність й агресивність, відмова від визнання зовнішньої влади, егоцентризм, критичність, орієнтація на власну думку, впевненість у собі, завищена самооцінка, оптимістична оцінка своїх перспектив. Ці підлітки здатні працювати у групі, цінують взаємозалежність, комунікабельність, але їм важко визнавати авторитети і беззастережно підкорятися владі (О. Жарова описує подібні характеристики як горизонтальний індивідуалізм [117]).

Домінантність як стиль соціальної взаємодії і висока соціальна активність виявляються прямо *пов'язаними* із становленням суб'єктних властивостей (суб'єктність). Тому цим підліткам притаманні високий рівень автономності (за двома методиками – шкали «PDA» та «САМОАЛ»), інтернальний (внутрішній) локус контролю (локус-Я та локус-життя) (СЖО). Вони мають більш високий (порівняно з іншими) рівень самодетермінації, відчують себе джерелом суб'єктної активності, демонструють автономну поведінку, позитивно оцінюють свою здатність бути джерелом активності.

При цьому у фактор увійшли показники «криза суб'єктності» (0,612) та «криза особистості» (0,566). Це свідчить про наявність суперечності між потребою бути суб'єктом соціальної активності, прагненням до незалежності, самореалізації, лідерства, з одного боку, й реальною соціальною ситуацією розвитку (статус школяра, відсутність можливостей, протидія ближнього оточення тощо) і наявними особистісними властивостями (упертість, норовливість, конфліктність, агресивність, відмова від визнання зовнішньої влади, бунтарство, егоцентризм, орієнтація на власну думку) – з іншого.

Ці підлітки, по-перше, відчують ускладнення в реалізації своїх прагнень, проблеми у пошуках шляхів та сфер адекватної реалізації власної активності і, як наслідок, – відчують фрустрацію потреби у самоствердженні; по-друге, вони інтегруються в ближнє оточення із позиції «зверху», не завжди враховують думку, інтереси й позиції інших, орієнтовані на себе, прагнуть домінувати над іншими, схильні до суперництва і, як наслідок, – відчують фрустрацію потреби у прийнятті іншими людьми, визнанні та персоналізації.

Основною лінією психосоціального розвитку є суб'єктогенез, зокрема, акцент на досягненні своїх цілей, цілеспрямованій соціальній й суб'єктній активності, автономності, апелюванні до внутрішніх інстанцій (власні стандарти поведінки), суб'єктній регуляція поведінки й самореалізації на фоні соціальної активності і домінантності у взаємодії з оточенням. Згідно отриманих характеристик цей тип має проблеми у розв'язанні дихотомії

«прагнення до переваги – соціальний інтерес» з акцентом на полюся «прагнення до переваги»

Представники типу *«фрустровано-кризовий»* (другий фактор, варіативність 16,54%, при $p < 0,001$) характеризуються наступними показниками: зовнішній локус контролю (екстернальність) (0,589), негативна его-ідентичність (0,509), орієнтація на матеріальні цінності (0,515), пасивність, відсутність інтересу і емоційної насиченості в житті, незадоволення процесом життя (–0,608), низьке суб'єктивне благополуччя (–0,400), високий рівень безособового локусу каузальності і низький рівень автономності (зворотні показники за шкалами Із. – загальна екстернальність та «Локус – Я» тесту СЖО), екстремальна мотивація, прагматизм, орієнтація на зовнішні мотиви поведінки, матеріальні цінності (гроші), висока тривожність (Філіпс), негативне самоставлення (показник S тесту Століна) й ставлення до справи, негативна оцінка минулого, теперішнього та майбутнього.

Зворотні значення шкал тесту САМОАЛ «Орієнтація у часі» (–0,584) та «Цінності» (–0,482) свідчать про низьку екзистенційну цінність життя «тут і тепер», невротичність, підвищене прагнення досягнень, неприйняття цінностей самоактуалізації, відсутність щирих стосунків з людьми. Переважають конформні установки, соціальна пасивність, неконгруентність в контактах з оточуючими, невпевненість у собі (зворотні показники шкали «Домінантність» тесту Лірі). Про проблеми становлення суб'єктності свідчать також уникнення й ескапізм в проблемних (конфліктних) ситуаціях, відсутність досвіду активних копінг-стратегій, негативне ставлення до справи (–0,454), не вміння розв'язувати реальні проблеми.

Шкали «Біографічного опитувальника» демонструють, що труднощі становлення суб'єктності, диспозиції деструктивності психосоціального розвитку й кризовості (в фактор увійшли показники «криза суб'єктності» та «криза особистості») є результатом ранніх етапів соціалізації (несприятливе сімейне оточення – FAM, несприятливий стиль виховання й синдром сімейного дефіциту – ERZIEN). Поєднання шкал PSYKON і ERZIEN у цьому

факторі свідчить про напругу в навчальній і особистій сферах, а поєднання шкал N і PSYKON – про синдром неврозу. Негативний вплив актуальної соціальної ситуації (шкали SOZLAG) й особистісних властивостей (N – нейротизм) свідчать про соціальну дезадаптацію, фрустрованість, кризовість розвитку.

Отже, це тип дорослішання, якому притаманна *системна криза психосоціального розвитку*, чинниками якої є відсутність інтегрованої і стійкої Я-концепції, фрустрація її підструктур та соціальних потреб, деструктивні установки, несприятливі умови сімейного виховання, дефіцит суб'єктного та ціннісно-мотиваційного потенціалу, дифузна ідентичність та соціально-психологічна дезадаптація. За своїми характеристиками цей тип співпадає з описаним [192] паттерном «відчужений». Спільне між ними – це виражене неблагополуччя й відчуження від власного життя, пасивність, відсутність власних цілей, смислових орієнтацій і домагань, переконання у тому, що їх дії ні на що не впливають, негативне самоставлення, зовнішній локус контролю, схильність «плити за течією».

Виходячи із сукупності характеристик, тип «фрустровано-кризовий» має проблеми у розв'язанні комплексу дихотомії розвитку («прагнення до переваги – соціальний інтерес», «детермінація – самовизначення», «самоактуалізація – умовні цінності»).

Профіль *третього* типу «*інтернально-домінантний*» (варіативність фактору 13,03 %, при $p < 0,001$) складається з двох груп ознак: 1) сукупність соціально-психологічних характеристик (домінантний стиль міжособистісних стосунків, спрямованість на себе (індивідуалізм), незалежність від групи і високий соціометричний статус); 2) характеристики суб'єктності (інтернальність у різних сферах життя, відповідальність, активні стратегії копінг-поведінки).

Фактор, таким чином, є одним з найбільш яскравих прикладів *інтеграції* особистісно – суб'єктних характеристик підлітка з інтернальним локусом контролю. Це тип, який є представником «сильних», домінантних

стилів міжособистісної взаємодії, популярний серед однолітків, але орієнтований на себе (індивідуалістична спрямованість).

Найбільшу сукупну вагу мають шкали опитувальника Лірі: III октант «Агресивний» (0,798) (ригідність настанов, наполегливість у досягненні цілей, прямолінійність у висловлюваннях), I октант (0,793) – «Авторитарний» (висока активність, екстравертованість, тенденція до домінування, активний вплив на оточуючих, завойовницька позиція, прагнення вести за собою і нав'язувати свою думку іншим), II октант (0,768) – «Егоїстичний (незалежно-домінуючий)» (егоцентричність, критичність), IV октант (0, 466) – «Підозрілий» (недовірко-скептичне ставлення до людей, критичність поглядів, реалістичність, схильність до іронії).

Підлітки «інтернально-домінантного» типу незалежні від оцінок й суджень ззовні, здатні керувати близьким оточенням (батьки, однолітки) і бути лідерами у референтних групах, мають високу інтернальність в сфері міжособистісних стосунків, активну, діяльну позицію у спілкуванні, відчують себе джерелом соціального впливу. Висока вага показників «індивідуалізм» (прямі значення) і «колективізм» (зворотні значення) свідчить про орієнтацію на себе, свої інтереси, низьку орієнтацію на групу. Вони віддають пріоритет особистим цілям, цінують незалежність, особисті досягнення і змагання на противагу взаємозалежності, емоційної близькості, груповим досягненням і кооперації. Отже, показник «криза особистості» (0,39) увійшов у фактор цілком закономірно.

Індивідуалістичну спрямованість цих підлітків можна інтерпретувати як «легітимний індивідуалізм» (соціально схвалюваний і пов'язаний з певними нормативами й патернами соціальної поведінки), адже вони мають високий статус серед однолітків (0,399).

Підліткам цього типу притаманні егоцентрація [137] й ідіоцентричні тенденції [188]: вони вважають за краще діяти незалежно від інших, орієнтовані на власні сили та незалежність від групи, прагнуть бути кращими за інших (так званий «вертикальний індивідуалізм» [117]. Це автономні

особи, які культивують свої власні інтереси і можливості самореалізації (на противагу груповим цілям), їх поведінка визначається, передусім, мотивацією досягнень, а не приналежністю до групи. Це підтверджує висока вага фактору Q₂ (–) (самостійність, незалежність від думки та вимог групи, низька соціабельність, байдужість до соціального схвалення).

Високий рівень розвитку компонентів суб'єктності підтверджують висока вага загальної інтернальності (Ізаг.) і інтернальності у міжособистісних стосунках (Ім.), використання активних стратегій копінг-поведінки, відповідальність й прагнення до діяльності, корисної для оточуючих (VIII октант – «Альтруїстичний») (0,671).

Ідіоцентричні тенденції, авторитарність, домінантність, високий рівень домагань доводять, по-перше, значення сильних, вольових рис характеру як чинника високого статусу в міжособистісних стосунках у підлітковому віці (високий соціометричний статус за формальним критерієм) і, по-друге, показує їх роль у становленні суб'єктності. Іншими словами, отримані результати доводять зв'язок між становленням суб'єктності і певними особистісно-комунікативними характеристиками (стиль взаємодії, спрямованість, позиція у соціальних стосунках тощо). Як виводок, індивідуалізм, авторитарність, домінантність, високий рівень домагань є чинниками становлення суб'єктності (у вигляді її емпіричних корелятивів – інтернальності, відповідальності тощо) у підлітковому віці.

Виходячи з сукупності характеристик (насамперед, наявність кризи особистості), «інтернально-домінантний» тип має проблеми у розв'язанні дихотомії *«прагнення до переваги – соціальний інтерес»*. Відсутність помітних тенденцій самоактуалізації (шкал САМОАЛ) доводить, що, з одного боку, окреслені характеристики (прагнення до переваги, орієнтація на цінності впливу, влади, зайва самостійність при відносно низькому рівні моральної самосвідомості, фіксація на домінуванні над оточенням, об'єктне ставлення до інших на тлі зниження соціального інтересу) можуть призводити до гіпертрофованого усвідомлення власної активності й

унікальності. З іншого, – до недостатнього усвідомлення відповідальності за власний вибір, розуміння й прийняття іншої людини, і в кінцевому рахунку – до звуження простору психосоціального розвитку і зменшення потенціалу самоактуалізації.

Особливості представників четвертого типу **«доброзичливо-залежний»** (варіативність 11,60 %, при $p < 0,001$) визначає загальний показник «Доброзичливість» (0,701) й сукупність «слабких» октантів: VI (0,447) – «Залежний» (залежно-слухняний стиль міжособистісних відносин, висока тривожність й самокритичність, невпевненість у собі, нестійка самооцінка); V (0,415) – «Покірний» (сором'язливість, інтровертованість, пасивність, невпевненість у собі, занижена самооцінка, підвищене почуття відповідальності, невдоволення собою); VII – «Доброзичливий» (орієнтованість на соціальне схвалення, прагнення до цілей мікрогрупи, схильність до співпраці, компромісів, свідомо конформність, наслідування правил і принципів «хорошого тону» в стосунках з людьми, ініціативність в досягненні цілей групи, прагнення допомагати іншим і заслужити визнання й любов, комунікабельність, високий рівень тривожності, низький рівень агресивності, емоційна нестійкість). Отже, *зміст розвитку* – це конформізм, взаємозалежність й пошук соціальної підтримки.

Октанти V-VII показують протилежну попередньому типу картину: переважання конформних установок, конгруентність у контактах з оточуючими (VII, VIII), невпевненість у собі, піддатливість до поглядів оточуючих, схильність до компромісів (V, VI). Доповнюють цей образ пристосування як стиль поведінки в конфлікті, пошук підтримки як основна стратегія копінг-поведінки, залежність від групи за фактором Q_2 (+), готовність до співпраці, уважність до людей, привітність (фактор A +) та виражене «Зовнішнє Я» (конформність, залежність від думок та вимог інших, висока соціабельність, чутливість до соціального схвалення, прагнення до прийняття рішень разом з іншими людьми).

Просоціальну орієнтованість «доброзичливо-залежного» типу підлітків підтверджують високий рівень колективізму (0,465), орієнтація на духовні цінності, спрямованість на взаємодію і на справу. Вони надають пріоритет груповим цілям, цінують взаємозалежність й емоційну близькість, групові досягнення і кооперацію на противагу незалежності, емоційній відособленості та особистим досягненням.

Ці характеристики можна інтерпретувати як «вертикальний, горизонтальний колективізм» (важливість інтегрованості у групу, бажання жертвувати особистими цілями на благо групових цілей, схильність підкорятися і йти за авторитетами) і «деегоцентрацію» [137, с. 154]. Н. М. Лебедева відмічає, що особа з вираженими олоцентричними тенденціями чекає підтримки від своєї групи, а особа з ідіоцентричними тенденціями орієнтована на власні сили і незалежність від групи [188].

Для цих підлітків важливою є підтримка зв'язків і оволодіння навичками регуляції своєї поведінки для того, щоб краще «підлаштовуватися» до інших і бути прийнятим цими іншими. Зміст стосунків визначає конформна відповідальність, позитивне ставлення до людей, взаємозалежність, пошук соціальної підтримки, колективістична спрямованість, підвищена обов'язковість, орієнтація на просоціальні цінності, контроль за своєю поведінкою й емоціями, схильність дотримуватися звичних поведінкових настанов і зовнішніх очікувань, встановлених правил і традицій, орієнтація на просоціальні цінності. Цей комплекс характеристик є виявом зв'язку таких характерологічних властивостей як доброзичливість, спрямованість на людей і моральність.

Це єдиний з усіх тип, який має зворотні значення за показником «криза особистості» (-0,471), що означає дисциплінованість, слухняність, відповідність критеріям вихованості і, відповідно, відсутність будь-яких проявів бунтарства, протестної поведінки, важковиховуваності тощо. С точки зору педагогічних критеріїв представники цього типу (серед них більше дівчат,

хоча перевага не є статистично значущою, на рівні $p < 0,08$) демонструють один з найбільш безпроблемних шляхів соціалізації.

Однак, водночас, зміст фактору показує, що цей шлях не є сприятливим для розвитку суб'єктності. Представники «доброзичливо-залежного» типу мають проблеми у розв'язанні дихотомії *„самоактуалізація – умовні цінності»*, оскільки орієнтовані переважно на вимоги оточення, думку й позицію інших, на дотримання норм за рахунок реалізації власної сутності. Іншими словами, орієнтація на норми й умовні цінності, залежна і пасивна позиція у міжособистісних стосунках, підвищена нормативність поведінки *гальмує становлення суб'єктності* (соціалізація відбувається за рахунок індивідуалізації).

Загрозами для подальшого розвитку є невисока соціальна активність, нездатність до спонтанного реагування (низькі оцінки за фактором Е «Біографічного опитувальника»), низький рівень автономності, незалежності, проблеми з автономною поведінкою, впевненістю у собі, відкритістю, довірою до людей, свободою, природністю (зворотні показники за шкалами «Автономність» та «Спонтанність» тесту САМОАЛ). Іншими словами, соціальна адаптація і збереження зовнішньої підтримки «купаються» ціною власного «Я» [192, с. 617]. У своїх крайніх проявах підліток з таким типом регуляції може виявитися повністю залежним від зовнішніх обставин і норм.

При факторизації даних діагностики представників **юнацького віку** істотні змістові й статистичні переваги також мала чотирьох факторна модель (у сукупності пояснює 49,96 % дисперсії даних у досліджуваних виборці). Поряд з описом чотирьох типів розвитку в юнацькому віці (таблиця 5.3), ми здійснювали їх *співставлення та порівняння з попередніми* даними з метою визначення динаміки психосоціального розвитку – наступності та відмінностей типів психосоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці (рис. 5.2).

Перший фактор (пояснює 19,52% дисперсії даних, при $p < 0,01$) був інтерпретований як *«гармонійний»* тип (паттерн) розвитку. У конфігурації

цього фактору переважають показники смисложиттєвих орієнтацій (результат життя, локус контролю, цілі в житті), компоненти континууму «особистість – суб'єкт» (суб'єктивне благополуччя, інтернальний локус-життя, позитивна еґо-ідентичність, духовні цінності) і ознаки самоактуалізації (спонтанність, гнучкість), сукупність яких свідчить про досягнення позитивної ідентичності і сформованість суб'єктної стратегії життя.

Таблиця 5.3

Зміст факторів – паттернів психосоціального розвитку (юнаки)

Назва фактору	Базові компоненти фактору та їх вага	Вага, %
Гармонійний (інтегрований)	Негативна еґо-ідентичність (–0,806), результат життя (0,801), інтернальний локус контролю-Я (0,0,762), цілі життя (0,754), екстернальність (–0,736), суб'єктивне благополуччя (0,681), локус-життя (0, 636), ICHSTK (–0, 623), контактність (0, 0,534), спонтанність (0,496), матеріальні цінності (–0,490), ERZIEN (–0,489), фактор II (0,437), гнучкість (0,431), фактор IV (–0,409), Іс. (0, 410), спрямованість на взаємодію (0, 410), загальна тривожність (–0,399)	19,52
Суб'єкно-домінантний	Соперництво (0,709), октант I (0,693), уникнення (–0,669), октант III (0,642), Автономність (0,636), Ід. (0,575), Із. (0,569), Ім. (0,529), SOZAKT (–0,508), октант II (0,508), Матеріальні цінності (0,454), Іс. (0,443), Криза суб'єкта (–0,433), Спрямованість на справу (0,431), Ін (0,426), Індивідуалізм (0,416), Розв'язання проблем – копінг (0,403)	16,56
Соціально-адаптивний (залежний)	октант VII (0,903), саморозуміння (–0,807), пристосування (0,707), октант VIII (0,618), А (0,566), криза суб'єкта (–0,470), Q2(–0,469), гнучкість (0,450), автономність (–0,445), компроміс (0,398), октант VI (0,448), октант II (–0, 420), соціабельність (0,413), колективізм (0,400), формальний критерій за соціометрією (–0,390)	12,23
Дезінтегрований (негативна ідентичність)	Октант VI (0,733), соціабельність (0,701), цінності (–0,698), октант V (0,570), негативна еґо-ідентичність (0,534), погляд на природу людини (–0,514),спрямованість на взаємодію (–0,471), креативність (–0,457), SOZAKT (0,454), спонтанність (–0,441), суб'єктивне благополуччя (–0,441), криза суб'єкта (0,433), аутосимпатія (–0,430), орієнтація у часі (–0,427), S (–0,417), загальна тривожність (0,417), SOZLAG (0,390), криза особистості (0,39)	9,68

Представникам цього фактору притаманні незалежно-домінуючий стиль поведінки (еґоцентризм, орієнтація на власну думку та на себе) (II фактор за Лірі), інтернальність в сімейних стосунках (Іс.), зворотні значення шкали IV (недовірливо-скептичний тип міжособистісних відносин), позитивне ставлення до людей, спрямованість на взаємодію (тест Смейкал,

Кучер), гнучкість, контактність, спонтанність (шкали САМОАЛ). Серед особистісних характеристик – відсутність тривожності ($-0,399$), сила «Я», позитивне ставлення до себе, здатність домагатися свого (ICHSTK), серед соціальних – сприятлива сімейна ситуація, гарні стосунки між батьками (ERZIEN).

Юнаки типу «гармонійний» мають виражений інтернальний (внутрішній) локус контролю, позитивно оцінюють своє життя і свій потенціал бути його суб'єктом, мають чіткі життєві цілі, високий рівень самоорганізації у подіях життя, позитивно оцінюють своє минуле, теперішнє й майбутнє, відчують себе компетентними у часі, конструктивно ставляться до своїх життєвих невдач і помилок, задоволені собою.

Основною характеристикою цього типу психосоціального розвитку є гармонійна інтеграція різних ліній розвитку (суб'єктогенези, соціогенези, персоногенези), досягнення компромісу у розв'язанні дихотомій соціального – індивідуального й внутрішнього – зовнішнього. Про це свідчить акцент на усвідомленні власних цілей, суб'єктна активність, осмисленість життя й себе у часі на фоні конгруентних стосунків з оточенням (контактність, відсутність підозрілості, позитивне ставлення до людей, спрямованість на взаємодію). Як результат – інтеграція суб'єкта життя й суб'єкта стосунків, досягнута цілісна *ідентичність*. Тип був названий «гармонійний» тому, що його основний *зміст* – це самоактуалізація, інтегрованість у соціум, цілеспрямована життєва активність.

Вікова динаміка індивідуальної варіативності психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: *від «автономно-самодостатнього» до «гармонійного»* (рис. 5.2).

За загальним змістом (автономність, соціальна активність, суб'єктивне благополуччя, контактність, спонтанність) тип «гармонійний» у юнаків є «наступником» типу «автономний-самодостатній» у підлітків. Але на відміну від останнього тип «гармонійний» демонструє *інтегрованість* всіх проявів зрілості: суб'єктність діяльності (активність, спрямованість на інших, справу, себе), цілісність стратегії життя (авторство життя, орієнтація на

духовні цінності, позитивна его-ідентичність), сформованість позиції суб'єкта життя (авторство життя), відсутність ознак кризи й конгруентні стосунки з оточенням (як з однолітками, так і в сім'ї).

Враховуючи зв'язок понять *ідентичність* і *суб'єктність* [352], можна припустити, що їх «сценарій» майбутнього життя базується на психосоціальній інтегрованості, соціальній адаптації й досягнутій ідентичності. Отже, автономність, соціальна активність, прагнення персоналізації у провідній діяльності (інтимно-особистісне спілкування) на фоні інтернальності, позитивного самоствавлення й суб'єктивного благополуччя у підлітковому віці є *сприятливим ресурсом* для становлення суб'єкта життя – «гармонійного» типу в юнацькому віці.

Однак, між цими *типами* є суттєві *відмінності*, що відображують вікові закономірності психосоціального розвитку. Тип «гармонійний» у юнаків реалізує у спілкуванні становлення ключових компонентів *суб'єктності життя* (автономність, інтегрованість, ідентичність, тенденції самоактуалізації) (перевага шкал САМОАЛ), а тип «автономно-самодостатній» – становлення компонентів *суб'єктності діяльності* (інтернальність, саморегуляція, мотивація досягнення) (перевага шкал РСК). Для типу «гармонійний» ключові ознаки – це самодостатність, аутосимпатія й довіра до світу, а для типу «автономно-самодостатній» (як і для «інтернально-домінантного») – це наполегливість й активність у досягненні цілей і впливі на оточуючих в контексті провідної діяльності.

Профіль *другого фактору юнаків* (пояснює 16,56 % дисперсії даних, при $p < 0,01$) юнаків інтерпретовано як «*суб'єкно-домінантний*» тип. Він відрізняється високими значеннями за шкалами доміантності, інтернальності й суб'єктної активності. Серед особистісних характеристик переважають «сильні» стилі поведінки в конфлікті – шкали суперництво (0,709), уникнення (-0,669) (тест Томаса), «сильні» стилі міжособистісних стосунків – октанти I, II, III (Лірі), спрямованість на себе (індивідуалізм), незалежність від групи (Q_2-), орієнтація на матеріальні досягнення, соціальна

активність, контактність, здатність встановлювати і підтримувати контакти (шкала SOZAKT), спрямованість на завдання (справу) (тест Смейкал, Кучер).

«Суб'єкно-домінантному» типу властиві прагнення керувати, низька відповідальність у ставленні до людей, іноді суворість й корисливість, нестача співчуття, чуйності, емоційного ставлення до людей (октант VIII) (– 0,388), низькі афіліативність, орієнтація на думки інших.

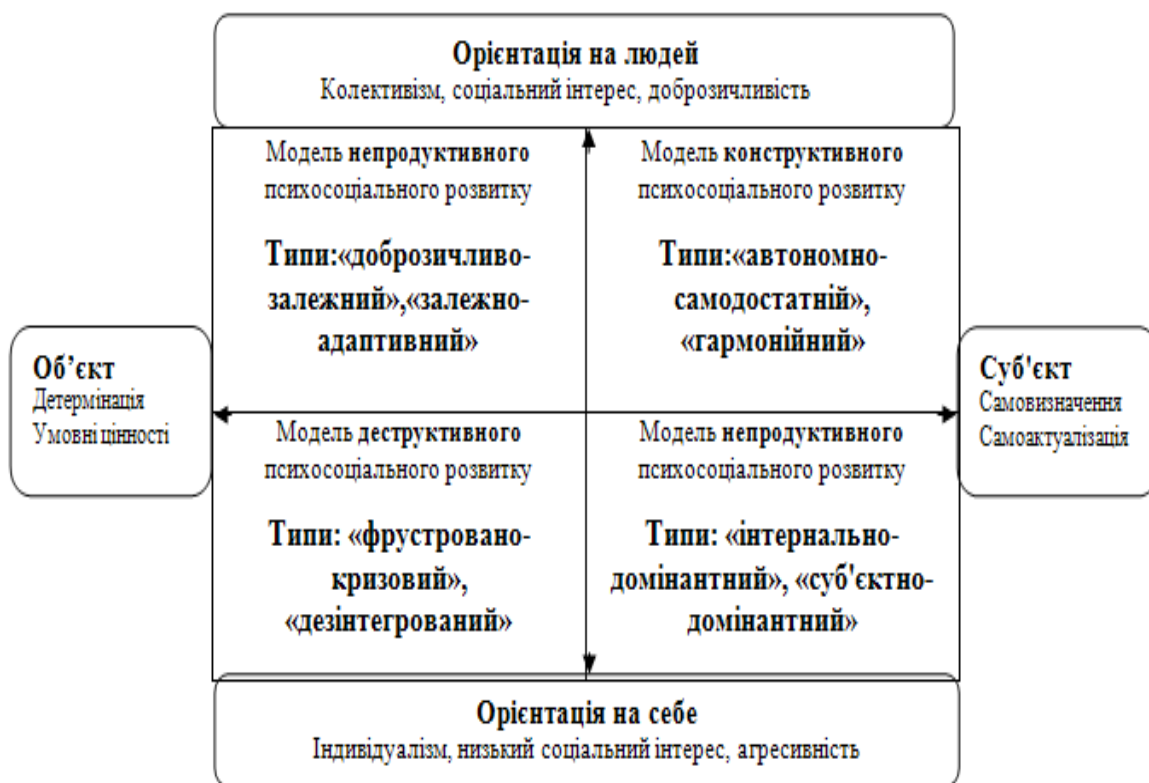


Рис. 5.2. Типологія психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці

Суб'єктні характеристики представлені інтернальністю у всіх сферах життя (інтернальність загальна, у сфері досягнень, невдач, міжособистісних, сімейних стосунків), автономністю (опитувальник «PDA»), активними стратегіями копінг-поведінки (розв'язання проблем).

Основні навантаження мають активні стилі поведінки і домінантність у міжособистісних стосунках, авторитарність (висока активність, прагнення до самореалізації, впливу на оточуючих, схильність до конфліктних проявів) й автономність. Показник «криза суб'єктності» має зворотні значення (високий рівень реалізації суб'єктної активності). Отже, це тип з високим рівнем

самореалізації й залучення в різні сфери діяльності, який демонструє спрямованість на себе (індивідуалізм), справу, прагнення до керування оточенням і успіху. Тип був названий «суб'єкно-домінантний», тому що зміст розвитку – самореалізація, прагнення до переваги над іншими, спрямованість на справу.

Вікова динаміка варіативності психосоціального розвитку: ***від «інтернально-домінантного» до «суб'єкно-домінантного»*** (рис. 5.2).

Загальний зміст типу нагадує тип *«інтернально-домінантний»* у підлітків. Однак, їх порівняння показує *напрямок динаміки* цього типу. У юнаків відсутні притаманні підліткам прагнення допомагати, здатність до співчуття, відповідальність у ставленні до людей, прагнення до діяльності, корисної для оточуючих (октант VIII «Альтруїстичний») й популярність за формальним критерієм. У юнаків характеристики показують значно більшу орієнтацію на себе, на матеріальну забезпеченість, *спрямованість на досягнення (справу) і вплив на оточення (управління)*. Це показує генералізація локусу контролю на всі сфери життя, системний прояв суб'єктних ознак, активної, діяльної позиції не тільки в соціальній поведінці (спілкуванні), але і в діяльності (тип спрямованості «на справу», активні, наступальні стратегії поведінки).

Іншими словами, наступність цих типів, з одного боку, показує *позитивний вплив* домінантної позиції у підлітковому віці на подальше становлення автономної поведінки, орієнтацію на справу й суб'єктність життя загалом, з іншого, – її вплив на посилення *негативних тенденцій* розвитку (акцентуація на досягненнях за рахунок інших, висока амбіційність, самовпевненість, егоїстичність). Ці тенденції можуть посилюватися за відсутності духовних цінностей, нестачі моральності, толерантності, емпатійності тощо. Виходячи з сукупності характеристик, можна визначити, що цей тип у юнаків має більш суттєві проблеми у розв'язанні дихотомії *«прагнення до переваги – соціальний інтерес»*, ніж у підлітковому віці.

На прикладі окресленої динаміки цих типів чітко помітно, що ступінь активності, суб'єктності відіграє конструктивну або деструктивну роль тільки у поєднанні із соціальним інтересом. Повноцінна суб'єктність розвивається у єдності з прийняттям інших й розвитком духовних цінностей. Виражений індивідуалізм, егоцентризм, низька афіліативність, прагматизм, прагнення домінувати й відсутність глибоких, близьких стосунків складають *ризики* для конструктивного психосоціального розвитку. Відповідно корекційні впливи для цих типів передбачають розвиток емпатії, соціального інтересу тощо.

У представників *третього фактору* (12,23 %), який презентує тип «*залежно-адаптивний*», найбільшу вагу (0,903) мають октанти VII «Доброзичливість» (орієнтованість на соціальне схвалення, прагнення до цілей мікрогрупи, схильність до кооперації, компромісу, свідомо конформність, прагнення заслужити визнання та любов, низький рівень агресивності) і VIII «Альтруїстичний» (відповідальність по відношенню до людей, делікатність, доброта, прагнення допомагати, здатність до співчуття, турботи, безкорисливості, гнучкість в контактах, комунікабельність, жертвовність). У сукупності октанти VII і VIII є проявом «доброзичливої сили» (Т. Лірі), яка проявляється в соціальній активності, імпульсивності, балакучості, відкритості, інтернальності у сімейних стосунках, соціабельності, вмінні вивляти свої почуття. Поряд з цим октант VI «Залежний» (0,448) свідчить про невпевненість у собі, підвищену особистісну тривожність, залежність від думки інших, слухняність, боязкість, конформність, довірливість тощо.

Представникам цього типу притаманний високий рівень пристосування й компромісної поведінки (за Томасом), привітність, відкритість (A+), залежність від групи, гнучкість у спілкуванні (здатність до аутентичної взаємодії з оточуючими, здатність до саморозкриття, орієнтація на міжособистісне спілкування) (САМОАЛ), виражене «Зовнішнє Я» (конформність, несамотійність, залежність від думок та вимог інших (групи), висока соціабельність, чутливість до соціального схвалення,

прагнення до прийняття рішень разом з іншими людьми), готовність до співпраці, уважність до людей. Це тип юнаків, орієнтованих на групу (фактор Q₂–). Високий рівень залученості у стосунки підтверджують зворотні значення показника «криза суб'єктності».

Однак, низькі бали за шкалою «Саморозуміння» й «Автономність» (САМОАЛ) свідчать про ускладнення психосоціального розвитку цих юнаків та дівчат як суб'єктів життя. Надто висока спрямованість на взаємодію за рахунок власної автономності і розуміння себе підсилює психологічні захисти, які відділяють їх від своєї сутності, призводять до підміни власних потреб та оцінок зовнішніми соціальними стандартами й орієнтацією на думку оточуючих. Вони мають проблеми у розв'язанні дихотомії *„самоактуалізація – умовні цінності“*, оскільки орієнтовані переважно на вимоги оточення, думку та позицію інших, на дотримання норм за рахунок реалізація власної сутності. Цей тип можна інтерпретувати як *«залежно-адаптивний»*, оскільки змістом психосоціального розвитку є орієнтація на інших, групу, спрямованість на взаємодію й соціальну адаптацію.

Вікова динаміка індивідуальної варіативності психосоціального розвитку: *від «доброзичливо-залежного» до «залежно-адаптивного»* (рис. 5.2).

У контексті *динамічної типології* «залежно-адаптивний» тип юнаків є розгортанням «доброзичливо-залежного» типу підлітків. Однак характеристики, які загалом сприятливі для психосоціального розвитку у підлітковому віці (спрямованість як на справу, так і на взаємодію), набувають *загрозливих тенденцій* у розвитку суб'єктності в юнацькому віці. Проблеми у розв'язанні дихотомії *«самоактуалізація – умовні цінності»* суттєво поглиблюються. Низький рівень автономності, саморозуміння (САМОАЛ) та популярності серед однолітків (низький соціометричний статус за формальним критерієм) свідчать про фрустрованість потреби у самоствердженні і реалізації суб'єкта життя.

Є підстави вважати, що висока орієнтація на інших (колективізм, соціабельність, нормативність поведінки) є більш сприятливою (за умови конструктивної взаємодії з оточенням, суб'єктивного благополуччя) для психосоціального розвитку у *підлітковому віці*. Це підтвердив двофакторний дисперсійний аналіз ANOVA: у підлітковому віці середній рівень конформізму й орієнтація на групову взаємодію сприяє розвитку інтернальності, а у юнацькому віці конформізм «гальмує» розвиток інтернальності та процес самовизначення (0,05) (додатки Д. 10, Д. 12, Д. 15, Д. 16).

Особливості представників четвертого типу *«дезінтегрований»* (факторна вага 9,68 %) полягають у тому, що у факторі є *три комплекси властивостей*, які свідчать про проблеми у розв'язанні *всіх трьох дихотомій* психосоціального розвитку.

Про проблеми з автономною поведінкою і становленням *суб'єкта життя* свідчать негативні полюси шкал тест-опитувальника «PDA» (шкали «Екстернальний локус контролю» й «Негативна его-ідентичність») і САМОАЛ (шкали «Цінності», «Креативність», «Орієнтація у часі»). Представникам цього типу також притаманні екстернальний локус-життя, соціальна пасивність, відчуття себе пішаком, негативне уявлення про себе у минулому, теперішньому й майбутньому часі, незадоволення собою і життям, фаталізм, негативне ставлення до цінностей самоактуалізації (добро, справедливість, унікальність, краса, цілісність), незадоволення самореалізацією, безособовий локус каузальності, невміння творчо сприймати життя і насолоджуватися ним «тут і тепер», невротичність, звернення до минулих переживань, завищене прагнення до цілей, орієнтація на заданість життя ззовні, невпевненість. Все це свідчить про наявність *проблем у розв'язанні дихотомії «детермінація – самовизначення»*.

Про ускладнення у розв'язанні дихотомії *«прагнення до переваги – соціальний інтерес»* свідчать проблеми у ставленні до людей (негативний погляд на природу людини, зневірення у можливостях людини,

недоброзичливість, низька симпатія до людей («Погляд на природу людини» за тестом САМОАЛ), негативне ставлення до людей, зворотні показники шкали «Спрямованість на взаємодію ($-0,471$), проблеми у спілкуванні, нездатність встановлювати і підтримувати соціальні контакти, проблеми у розкритті себе, низька соціальна активність і контактність (SOZAKT). Одночасно тип «дезінтегрований» характеризує негативне ставлення до себе (зворотні значення «Загального показника самоставлення» за тестом В. Століна, низьке значення «Аутосимпатії» за тестом САМОАЛ).

Про проблеми у розв'язанні дихотомії «Самоактуалізація – умовні цінності» свідчать соціально-психологічні характеристики (VI октант «Залежний» ($0,635$), «Зовнішнє Я» ($0,574$) та V октант «Покірний» ($0,589$)), які у сукупності визначають «слабку доброзичливість» (невпевненість у собі, підвищена особистісна тривожність, залежність від інших, конформність, потреба у схваленні, підтримці, в опорі на інших), схильність дотримуватися звичних поведінкових настанов, залежність від думок й вимог інших (групи), хвороблива чутливість до соціального схвалення, схильність очікувати допомоги і порад, схильність до засудження й звинувачення себе, поступливість, пасивність). Відсутність близьких стосунків, недосконалість соціальної рефлексії супроводжуються відсутністю комунікативної ініціативи та страхом бути відторгненим.

Окреслені проблеми становлення суб'єктності і психосоціальної адаптації пояснюють виникнення **системної кризи психосоціального розвитку**. Це підтверджують виражена напруга в особистих і соціальних ситуаціях, труднощі соціальної адаптації (SOZLAG) й такі індивідуальні особливості, як: негативне самоставлення, високий рівень тривожності, фрустрованості, нейротизму, нерішучість, низька соціальна активність, проблеми у розкритті себе.

Зауважимо, що ця системна криза *мало пов'язана* з сімейною ситуацією і зовнішніми обставинами розвитку загалом. Причинами кризи є диспропорції у розв'язанні дихотомій «детермінація – самовизначення» (проблеми самовизначення), «самоактуалізація – умовні цінності» (відмова від

самоактуалізації), «*прагнення до переваги – соціальний інтерес*» (нестача почуття спільності та духовних цінностей). Явища дезадаптації викликані пасивною та залежною позицією «Я серед людей»; внутрішніми й зовнішніми проблемами становлення суб'єкта життя і діяльності (соціальна дезадаптованість, безособова каузальність, незадоволення життям, відмова від самоактуалізації, невротичні симптоми тощо) тощо.

Отже, тип «дезінтегрований» демонструє найбільш **несприятливий варіант** психосоціального розвитку в юнацькому віці. У своїх крайніх проявах юнаки та дівчата цього типу виявляються практично повністю залежними від зовнішніх обставин, групи, власних комплексів чи невротичних переживань. Рісмен назвав таких людей «орієнтованими ззовні» (на протипагу спрямованості «inner – directed», тобто зсередини). Вони мають низький рівень майже всіх показників самоактуалізації, орієнтовані «проти людей», мають високу фрустрованість й кризовість, незадоволення собою і життям, негативну его-ідентичність, безособовий локус каузальності, низький для свого віку рівень розвитку всіх компонентів суб'єктності. Тип був названий «дезінтегрований», тому що зміст психосоціального розвитку – це латентна суб'єктність, спрямованість «проти людей» й психосоціальна дезадаптивність.

Вікова динаміка індивідуальної варіативності психосоціального розвитку: *від «фрустровано-кризового» до «дезінтегрованого»* (рис. 5.2).

У контексті динамічної типології цей тип є розгортанням «фрустровано-кризового» типу психосоціального розвитку у підлітків. Як показує їх *порівняння*, феноменологія неблагополучного типу є досить стабільною протягом підлітково-юнацького віку і *подібна* за такими ознаками:

- 1) *незадоволення собою* (низька самооцінка за тестом ОСА у підлітків і негативне самоставлення (S) за тестом В. Століна у юнаків);
- 2) синдром «*негативна ідентичність*» (екстернальність та низький рівень усвідомлення себе суб'єктом життя);

3) ускладнення *самоактуалізації* (зворотні значення шкал «Цінності» та «Орієнтація у часі»);

4) підвищена *фрустрованість*, виражена напруга в особистих і соціальних ситуаціях, труднощі соціальної адаптації (SOZLAG); наявність ознак *кризи* особистості та суб'єкта.

Незадоволення собою і дифузна ідентичність ускладнюють самоактуалізацію і призводять до кризи психосоціального розвитку.

Однак, суттєві *відмінності* полягають у *ключовій проблемі* неблагополучних типів. У підлітків – це проблема становлення *суб'єкта діяльності* (екстернальність, низька саморегуляція діяльності тощо) за несприятливих соціальних умов. Про це свідчить, з одного боку, загальний показник тесту РСК (Із.–), екстернальний локус-життя (тест СЖО), суб'єктивне неблагополуччя, незадоволення процесом життя, пасивні стратегії копінг-поведінки (уникнення, емоції, невміння розв'язувати проблеми), негативне ставлення до справи; іншого боку, – це шкали біографічного опитувальника, які свідчать про вагомий внесок у детермінацію неблагополуччя несприятливих умов виховання у сім'ї (ERZIEN, FAM, N, PSYCON).

У юнаків – це проблема становлення *суб'єкта життя* і спілкування. Про перше свідчать зворотні значення шести шкал САМОАЛ («Цінності» та «Орієнтація у часі», «Погляд на природу людини», «Креативність», «Аутосимпатія», «Спонтанність»), високе «зовнішнє Я» (відсутність опори на себе) і труднощі соціальної адаптації (SOZLAG). Про друге – зворотні значення «спрямованості на взаємодію», негативне ставлення до людей, нездатність встановлювати й підтримувати соціальні контакти, проблеми у розкритті себе, низька соціальна активність і контактність (SOZAKT), «слабка» доброзичливість (V та VI октанти). Ці ознаки є свідченням нерозв'язаних проблем підліткового віку.

Зазначимо, що описані у цих типах варіанти неблагополуччя подібні до опису неконструктивних типів, описаних, наприклад, В. А. Харитоновим (тип

«дезадаптивний»), Дж. Марша (дифузна ідентичність), Д. О. Леонтьєвим (тип «відчужений», «дезадаптивний»), А. Адлером (непродуктивний тип), К. Хорні (орієнтація проти людей), Е. Фроммом («бунтівний» тип), Н. І. Рейнвальд (тип «Руйнівник») тощо (додаток Е. 1 – Е. 2).

Отримані результати підтвердили доцільність ідеї «динамічної типології» (наступність й динаміка типів розвитку в періоді отрочтва) і підтвердили, що протягом підлітково-юнацького віку відбувається *оформлення певного сценарію* психосоціального розвитку і одночасно (за принципом кільцевого зв'язку) його корекція, зміна, динаміка, характер якої суттєво залежить від соціальної ситуації розвитку та ступеня цілеспрямованих впливів дорослих.

Результати показали високу пластичність і багатоваріативність психосоціального розвитку при збереженні базових структур особистості й суб'єкта. Наприклад, конформний паттерн підлітків («доброзичливо-залежний» тип) може трансформуватися у юнацькому віці *як у сприятливий шлях* психосоціального розвитку (за умови конструктивної взаємодії з оточенням, суб'єктивного благополуччя, інтернального локус-контролю), так і *у несприятливий шлях* дорослішання (залежність, безособова каузальність, проблеми ідентичності, відчуженість, незадоволення собою і життям, невротичні розлади). Зважаючи на отримані результати, наша позиція полягає у визнанні принципової незавершеності підлітково-юнацького віку, його пластичності, специфічної сенситивності, відкритості для різних можливостей, впливів та варіантів психосоціального розвитку.

Систематизовані у додатку Е дані демонструють наступність становлення конструктивних й неконструктивних типів психосоціального розвитку не тільки між підлітковим і юнацьким віком, але і між ними та типам (стилями, стратегіями тощо) розвитку й функціонування у *дорослості*. Ця наступність є свідченням того, що:

1) починаючи з підліткового віку індивідуальні закономірності починають «перекривати» вікові (відсутня кількісна перевага чи суттєві змістові відмінності вікових груп);

2) підлітково-юнацький вік є сенситивним щодо *вибору* стратегії психосоціального розвитку й оформлення «сценарію» майбутнього дорослого життя.

У процесі розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку, соціального експериментування, проб, помилок, опанування психологічних захистів, вибору на користь тих чи інших тенденцій поведінки (наприклад, «бути чи здаватися», «Я для себе – Я для інших»), відбувається оформлення певного типу функціонування й розвитку, який поступово кристалізується у *прообраз стратегії життя*. Зрозуміло, що детермінація цього вибору зумовлена також складною системою соціальних впливів різного рівня: міжпоколінною сімейною взаємодією [335], стилем сімейного виховання і стосунками підлітка з батьками [62; 67; 249], владо-підвладним змістом соціалізаційних впливів членів сім'ї [70] тощо.

Використовуючи ідеї інтегративної концепції Дж. Ловінгер [535] і поєднуючи *типологічний й динамічний підходи*, можна говорити, що досягнутий по завершенню отрочтва тип психосоціального розвитку трансформується в певний *тип особистості*, який в свою чергу зумовлює подальше розгортання обраного сценарію (варіанту) життя у дорослості.

Це можна пояснити на основі варіативно-паттернового підходу до розвитку Д. Магнуссона, який наголошує, що протягом життя відбувається кристалізація особистості. «...Кожен крок розвитку призводить до зміцнення альтернативних шляхів майбутнього розвитку, і, можливо, до оформлення більш чітких «типів», ніж на початкових стадіях. ... На підставі схожості патернів індивідів можна об'єднати в групи або підгрупи» ([538]; див. також [192]). Звідси – важливий висновок: враховуючи сенситивність отрочтва до *вибору* і оформлення «сценарію» майбутньої дорослості, саме у підлітково-

юнацькому віці особливо значущою є профілактика й корекція непродуктивних типів психосоціального розвитку.

Отримані емпіричні дані, висновуємо, цілком відповідають вже існуючим в психології уявленням про типи розвитку, не суперечать їм і, водночас, окреслюють, конкретизують індивідуальну варіативність дорослішання, а також цілі, шляхи й можливості психологічного супроводу (профілактики й корекції) непродуктивних типів психосоціального розвитку на етапі підлітково-юнацького віку.

5.3. Зміст і критерії індивідуальної варіативності психосоціального розвитку в контексті розв'язання функціональних дихотомій

Результати емпіричного дослідження індивідуально-типової варіативності психосоціального розвитку, представлені у попередніх розділах (кластерний та факторний аналіз), не суперечать один одному і дозволяють вважати встановленим факт існування у підлітково-юнацькому віці чотирьох типів психосоціального розвитку (рис. 5.2). Вони відображають варіативність дорослішання в контексті особливостей розв'язання базових дихотомій психосоціального розвитку. Кожен з них презентує сукупність індивідуальних особливостей, умов й компонентів психосоціального розвитку, які підсилюють або нівелюють, компенсують або декомпенсують специфіку вікових закономірностей і доводять контекстуальність психосоціального розвитку, його залежність від соціальної ситуації, соціальної позиції «Я серед людей».

Як показали результати дослідження, індивідуальна варіативність психосоціального розвитку зумовлена структурно-функціональною взаємозалежністю структур особистості – суб'єкта й типів процесів, які вони реалізують. І в підлітковому, і в юнацькому віці типи психосоціального розвитку виокремилися за різних варіантів системного поєднання процесів суб'єктогенези, персоногенези, соціогенези, які відображають складно

структуровану взаємодію *соціального (особистісного) й індивідуального (суб'єктного)* у розвитку, різні варіанти реалізації внутрішніх можливостей у взаємодії з соціальним середовищем, різні способи розв'язання функціональних дихотомій. Емпіричний аналіз довів, що у підлітково-юнацькому віці головними змістовими «передумовами» варіативності психосоціального розвитку є:

1. *Рівень й напрямок суб'єктної активності*, як-от: зовнішня – внутрішня мотивація; інтернальний – екстернальний локус контролю, особовий – безособовий локус каузальності; опора на себе – пошук підтримки, орієнтація на допомогу інших людей – орієнтація на власні можливості у розв'язанні проблем; внутрішні – зовнішні джерела розвитку «Я – концепції»; внутрішні – зовнішні стандарти (ролі, статуси, еталони, оточення); орієнтація на соціальне схвалення й норми – орієнтація на внутрішні критерії оцінювання; орієнтація на цінності соціуму чи свої цінності; особиста (адаптивна) – суб'єктна (нададаптивна) регуляція поведінки; суб'єктна – об'єктна регуляція життєдіяльності. Ці характеристики відображують особливості розв'язання *дихотомії «детермінація – самовизначення»*.

2. *Рівень й напрямок соціальної активності*, як-от: комунікабельність (екстраверсія) – некомунікабельність (інтроверсія); «відчуженість – включеність»; соціальна активність – пасивність; прийняття боротьби – уникнення боротьби; активні – пасивні стилі та копінг-стратегії соціальної поведінки; автономія – залежність; відкритість – замкненість; характер й особливості *соціальної (міжособистісної) взаємодії*; ціннісно-смісловне ставлення до оточення і позиція у системі стосунків (позиція «знизу – зверху», домінантність – підкореність); незалежність – залежність, нонконфізм – конформізм, «доброзичливість – агресивність»; особливості при звичаєння і змісту спілкування як провідної суб'єктивно-значущої діяльності. Означені характеристики відображують особливості розв'язання дихотомії *«прагнення до переваги – соціальний інтерес»*.

3. *Спрямованість і цінності* як компоненти вищого, соціально-зумовленого рівня особистісних властивостей людини (феноменологія ціннісно-сміслової сфери), як-от: напрямок (орієнтація на себе, людей, справу) й зміст спрямованості (егоїстична, гуманістична, колективістична спрямованість); орієнтація на індивідуальні досягнення чи групові інтереси, співвідношення колективістичних й індивідуалістичних цінностей, егоцентризму (егоїстичні мотиви соціальної поведінки) і соціального інтересу (безкорисний відгук на потреби інших); індивідуалізм – колективізм як особистісна (ціннісна) змінна соціально-психологічного характеру; особливості розв'язання суперечності між спрямованістю на себе й орієнтацією на власні цінності та орієнтацією на інших й умовні цінності (дихотомія «*самоактуалізація – умовні цінності*»).

Отже, загальні «засади» варіативності психосоціального розвитку базуються на змісті його базових *дихотомій* (суперечностей). Як показали результати, напрямок і рівень соціальної й суб'єктної активності тісно пов'язані між собою (наприклад, суб'єктні характеристики кореспондують з домінантними). Це уточнює положення про те, що змістом психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці є подолання суперечливих тенденцій дорослішання, представлених у вигляді базових функціональних дихотомій розвитку.

У контексті зреалізованого теоретичного й емпіричного аналізу психосоціальний розвиток у підлітково-юнацькому віці можливо диференціювати й аналізувати за такими *базовими критеріями*:

1. конструктивний (продуктивний) / неконструктивний (непродуктивний);
2. оціально-інтегрований (адаптивний) / соціально-дезінтегрований (дезадаптивний, асоціальний) характер розвитку;
3. об'єктна – суб'єктна (адаптивна / нададаптивна) активність особистості;
4. кризовість – безкризовість розвитку (ентропія – геентропія).

Слід підкреслити тісний взаємозв'язок цих критеріїв, який унеможлиблює їх чітке розведення та дозволяє показати зростаючу інтегративність психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

Критерій конструктивності / неконструктивності психосоціального розвитку. Виходячи з того, що «лише одночасний розвиток індивідуальної сили і соціальних навичок окреслює шлях нормального розвитку особистості» [124, с. 316], цей критерій базується на гармонійному *поєднанні тенденцій індивідуалізації* (зростання індивідуальної сили Я) і *соціалізації* (формування соціальних навичок, нормативного Я) у психосоціальному розвитку. У поєднанні із відчуттям потоку, інтернальністю, соціальним інтересом це забезпечує найбільш гармонійний варіант психосоціального розвитку в період отрочтва (типи «автономно-самодостатній» і «гармонійний»).

Цей критерій доводить доводить важливість інтеграції й взаємодії внутрішніх настанов, атитюдів, власних переконань і соціальних орієнтирів, норм як внутрішніх детермінант соціальної поведінки. У типах «суб'єктно-домінантний» й «інтернально-домінантний» атитюди важливіші, ніж соціальні норми. Їх представникам притаманний особовий локус каузальності, здатність при регуляції своєї поведінки орієнтуватися на себе, на свої бажання та цінності. Для колективістських типів («доброзичливо-залежний» й «залежно-адаптивний») норми, соціальні орієнтири відіграють більше значення, ніж атитюди (норми для цих типів мають більшу вагу, ніж власні переконання, атитюди тощо).

Базуючись на дослідженні [496] можна стверджувати, що у «залежних» («доброзичливо-залежний» й «соціально-адаптивний» типи) в якості провідного регулятора активності особистості виступає соціальна ціннісно-нормативна система (спрямованість на інших, колективізм), а у «домінантних» (типи «суб'єктно-домінантний» та «інтернально-домінантний») – їх власна ціннісно-нормативна система (спрямованість на справу, індивідуалізм). В обох випадках порушується баланс внутрішніх –

зовнішніх детермінант психосоціального розвитку. Результати, таким чином, доводять, що важливим чинником конструктивного розвитку є взаємозв'язок соціально-психологічних (інтерперсональних, особистісних) й внутрішніх (інтраперсональних, суб'єктних) складових психосоціального розвитку

Критерій соціальної інтегрованості / дезінтеграції психосоціального розвитку. Значне місце посідає позиція підлітка (юнака) у міжособистісних стосунках. Необхідно відзначити, що дихотомії «*перевага – соціальний інтерес*» й «*самоактуалізація – умовні цінності*» можна інтерпретувати в контексті індивідуалістичного і колективістичного типів спрямованості. Їх розв'язання є важливим критерієм психосоціального розвитку, який виявляється в тенденції надавати пріоритет особистим чи груповим цілям, цінувати незалежність, емоційну відособленість, особисті досягнення і змагання на противагу взаємозалежності, емоційній близькості, груповим досягненням і кооперації. Порівняння «*домінантних*» та «*залежних*» типів показує, що вони суттєво відрізняються за спрямованістю та провідною мотивацією:

- на успіх (типи «інтернально-домінантний» й «суб'єктно-домінантний»)
- на приналежність до групи (типи «доброзичливо-залежний» й «соціально-адаптивний»).

Психосоціальні характеристики (домінантність/індивідуалізм, доброзичливість/колективізм) – це *ресурс особистості* як носія родової сутності (соціальності). Для «залежних» типів і в підлітковому, і в юнацькому віці важливим чинником регуляції поведінки є прагнення до *адаптації*, прийняття ціннісно-нормативної системи соціуму, інтеріоризована система норм поведінки і суспільних очікувань (висока соціалізованість), а для доміантних типів – орієнтація *самоствердження*, на власні цілі, бажання та нормативи. Відповідно ці протилежні орієнтації доводять можливість поступового оформлення у підлітково-юнацькому віці

спрямованості на справу (суб'єкт) чи людей (особистість), на індивідуальні досягнення чи групові інтереси тощо.

Зазначені типи відображають варіативність психосоціального розвитку в контексті особливостей соціальної адаптації, зокрема, як певних позицій у спілкуванні у форматах вибору: «суб'єктний – об'єктний», «активний – пасивний», «конформний – нонконформний», «незалежний – залежний» типи взаємодії. Подібні типи як стратегії самоствердження описано Н. Є. Харламенковою [400]. Тільки «гармонійний» тип органічно поєднує вимоги середовища та автономність поведінки.

Якщо брати до уваги такий показник *соціальної інтегрованості* як соціальний інтерес, то підлітки (юнаки) непродуктивних типів психосоціального розвитку регулюють свою поведінку на основі егоїстичних прагнень, які перешкоджають розумінню інституційних і групових санкцій. При цьому для них може бути характерне гіпертрофоване підсилення таких компонентів, як усвідомлення власної активності і унікальності, прагнення до переваги й лідерства і недостатній розвиток таких компонентів, як усвідомлення свободи вибору і відповідальності за нього, емпатія, розуміння та прийняття іншої людини (наприклад, тип «інтернально-домінантний»).

Типи «інтернально-домінантний» і «дезорганізований» представляють тенденцію *гіпосоціалізації* (на відміну від гіперсоціалізації «залежних»). Про це писав Ролло Мей, який наголошував, що для пояснення розвитку ми повинні брати до уваги ту напругу, яка існує в людській природі між тим, що вона є, і тим, ким вона повинна бути, або, точніше, суперечність між егоцентризмом (егоїстичними мотивами людських рішень) і соціальним інтересом (безкорисним відгуком на потреби інших) [230].

Критерій об'єктності – суб'єктності (адаптивність / нададаптивність). За цим критерієм умовно як *суб'єктні* типи можна інтерпретувати типи «гармонійний» й «інтернально-домінантний», як *об'єктні* – «залежні» типи («доброзичливо-залежний» й «соціально-адаптивний») і тип «дезінтегрований». Особливості соціальної поведінки виявлених типів

відображують *об'єктно – суб'єктні* стосунки у соціальному середовищі (критерій «суб'єкт – об'єкт» плідно використано у класифікації особистостей Є. Ю. Коржовою [166]).

Використовуючи виокремлену М. Ярушкіним [496] специфіку *саморегуляції й самоорганізації* соціальної поведінки, можна уточнити, що соціальна поведінка особистості, яка виступає переважно в ролі *об'єкта* соціальних стосунків, регулюється процесом саморегуляції (домінують процеси соціогенези), а особистості, яка виступає в ролі *суб'єкта* – процесом самоорганізації (домінують процеси суб'єктогенези). Перехід від першого до другого у підлітково-юнацькому віці є процесом становлення самодетермінації. Але у «залежних» типів (типи «доброзичливо-залежний» і «соціально-адаптивний») процеси суб'єктогенези виявляються заблокованими. Є підстави вважати, що освоєння суб'єктності у спілкуванні, «схем» та засобів впливу на оточення у підлітково-юнацькому віці є важливим чинником становлення властивостей суб'єкта життя.

Результати дослідження також доводять, що розв'язання базових функціональних дихотомій психосоціального розвитку і вибір варіанту *суб'єктної* регуляції діяльності, саморегуляції й самоорганізації соціальної поведінки і життєдіяльності пов'язаний з мотиваційними елементами та механізмами диспозиційної структури особистості (спрямованість, індивідуалізм – колективізм тощо). Емпіричні результати показали наступне:

1) підлітки і юнаки, які прагнуть самореалізації у *сфері* навчальної і інших видів *діяльності* (мотивація успіху), є більш соціально активними, мають більш високий рівень розвитку компонентів суб'єктності (інтернальності як суб'єкта діяльності й самоактуалізації як суб'єкта життя);

2) підлітки і юнаки, які прагнуть самореалізації у *сфері спілкування*, прагнуть бути більше представленими у системі соціальних зв'язків (персоналізація). Самореалізація у спілкуванні й навчальній діяльності є органічним процесом становлення суб'єктності у провідній діяльності, що відповідає віковим закономірностям.

Результати дозволили визначити симптомокомплекс внутрішніх *чинників розвитку суб'єктності*, які визначають схильність особистості до суб'єктної (нададаптивної) поведінки в системі стосунків. Це, передусім: сила Я, домінантність, авторитарність, орієнтація на себе, соціальна активність, нонконформізм, активні копінг-стратегії (coping), активні форми поведінки у конфліктних ситуаціях, висока самооцінка, диференційованість Я-образу й позитивне самоприйняття, індивідуалістична спрямованість, наполегливість і активність у досягненні цілей та впливі на оточуючих, «вертикальний індивідуалізм».

Становлення суб'єктності (самодетермінації, самовизначення) може відбуватися різними шляхами і за рахунок різних ресурсів особистості. Однак, як показало дослідження, основним є *ресурс* ефективного спілкування у провідній діяльності, яке виступає зоною *розвитку суб'єктності* у підлітковому віці. Домінантність і соціальна активність, прагнення до самореалізації й досягнень у сфері навчальної діяльності та спілкуванні – це ті характеристики соціальної поведінки і позиції, які сприяють розвитку *суб'єктності* молодого покоління.

Визначено чинники, які *ускладнюють розвиток суб'єктності* (конформізм, «слабкі» стратегії поведінки). Становлення самодетермінації передбачає подолання групової одноманітності, особистої конформності і підвищення власної активності й ініціативи, прагнення до іновацій тощо. Слід зазначити, що домінантна, неадаптивна поведінка і пов'язані з нею неминучі конфлікти з мікро- й макросоціумом висувають підвищені вимоги до вольових якостей особистості, і навпаки. Тому практично у багатьох дослідженнях залежність корелює з пристосуванням, а домінантність, автономність – з суперництвом.

У «сильних» стилях міжособистісної взаємодії (у спілкуванні як провідній діяльності) яскраво виявляється здатність особистості активно взаємодіяти з середовищем, здійснювати вплив на нього, змінювати його в напрямках, що забезпечують успішне функціонування системи. Вплив

особистості на соціальне середовище з метою його зміни є не що інше, як процес самодетермінації, суб'єктогенези особистості, форма неадаптивної активності особистості.

Явище нонконформізму, тобто прагнення особистості поводити себе всупереч груповим нормам, передбачає, що внутрішній регулятор соціальної поведінки особистості (ціннісно-нормативна система) знаходиться у суперечності із зовнішнім регулятором, тобто з соціальною (груповою) ціннісно-нормативною системою. Це впливає на ефективність соціальної поведінки особистості в групі та провокує виникнення *кризи стосунків* (криза особистості). Як висновок, отримані результати конкретизували положення про те, що суб'єктність як властивість особистості формується та існує через опір тиску соціальних норм та управління власними психічними функціями [377].

Дослідження підтвердило достовірний прямий зв'язок між вираженим конформізмом і колективістичною орієнтацією й спрямованістю на людей (взаємодію), а також між вираженою домінантністю і спрямованістю на справу (задачу). Типи «доброзичливо-залежний» й «соціально-адаптивний» (колективісти) частіше реалізують стратегії пристосування, а типи «інтернально-домінантний» й «суб'єктно-домінантний» («задачники») – нададаптивність. Таким чином, виявлено *взаємозв'язок* типу соціальної поведінки (функціонування) і ціннісно-мотиваційних особливостей (вищого рівня психологічної структури), взаємовплив інтраструктури (ціннісно-мотиваційні утворення) на соціальну поведінку (функціонування).

Зрозуміло, що найбільш продуктивним (конструктивна модель) є тип психосоціального розвитку, в структурі якого особиста (адаптивна) і суб'єктна (нададаптивна) регуляція соціальної поведінки підлітка утворюють єдність об'єктно-суб'єктного способів взаємодії із соціальним середовищем. Ця єдність визначає, з одного боку, залежність від соціального середовища, а з іншого – відносну автономність й незалежність підлітка (юнака) від нього.

Критерій кризовість – безкризовість психосоціального розвитку дозволяє стверджувати, що з підвищенням рівня організованості системи вона стає, з одного боку, *більш чутливою* до соціального середовища (широта зв'язків з середовищем, адекватність, активність у взаємодії з середовищем, удосконалення інтерструктури особистості), з іншого, – *більш активно* на нього *впливає* (суб'єктні характеристики, персоногенез).

Типи «фрустровано-кризовий» і «дезінтегрований» демонструють варіанти *деформованого* психосоціального розвитку: у першому варіанті – це індивідуалізм на фоні дисгармонійності структур, що забезпечують соціальну адаптацію (навичок соціальної взаємодії), у другому – це дефіцит особистісного й ціннісно-мотиваційного потенціалу (негативне самоставлення, зовнішня система цінностей тощо) для розвитку суб'єкта життєдіяльності, гіпосоціальні, гіперсоціальні і неоднозначні варіанти соціального функціонування. Криза психосоціального розвитку, яку демонструють представники цих типів є маркером деструктивності процесу дорослішання.

Роль взаємодії вікових й індивідуальних закономірностей полягає у ступені *вразливості* *отроцтва* щодо кризових проявів. Це підтверджує наявність ознак кризи у різних типах психосоціального розвитку у підлітковому та юнацькому віці. Для підліткового віку найбільш кризовими є типи «інтернально-домінантний» (наявність кризи особистості) і «кризово-фрустрований» (наявність кризи особистості й криза суб'єкта), а для юнацького – тип «залежно-адаптивний» (наявність кризи суб'єктності) та «дезінтегрований» (наявність системної психосоціальної кризи).

Як висновок, отримані результати підтвердили що:

1) в підлітковому віці кризу провокує, передусім, дисгармонійне розв'язання дихотомії «перевага – соціальний інтерес», а у юнацькому – «детермінація – самовизначення»;

2) криза особистості (стосунків) у підлітково-юнацькому віці може мати дві причини: а) безособовий локус каузальності, екстернальність,

відчуженість, низький рівень суб'єктного потенціалу, авторства життя, залежність (латентна, нав'язана, квазісуб'єктність); б) висока індивідуалістична орієнтація, прагнення до самоствердження, спрямованість на соціальний престиж, домінантність, суб'єктно – об'єктна спрямованість процесу інтеракції, схильність до лідерства, орієнтація на матеріальні блага, зневага до норм.

Цей висновок підтверджує результати дослідження Н. В. Фурманової, в якому доведено, що розвиток суб'єктності обмежений у підлітків з індивідуалістичним (егоцентричним) типом розвитку (у нашому дослідженні – це типи «інтернально-домінантний», «суб'єктно-домінантний») і у підлітків, які відчувають себе «об'єктами» виховних впливів зі сторони дорослих (у нашому дослідженні – це типи «фрустраційно-кризовий», «дезінтегрований») [396]. У роботі Н. Церковнікової [409] показано, що з посиленням середовищної дезадаптації в поведінці виявляються нонконформістські установки, негативізм, схильність до ілюзорно-компенсаторного способу вирішення особистісних проблем. Результати нашого дослідження дозволяють припустити, що ця феноменологія є типовою ознакою розвитку для культур, які за словами Г. Крайга, «характеризуються тривалим підлітковим періодом і індивідуалістичною орієнтацією» [173, с. 527].

Зазначимо, що ознаки кризи виявлено і у відносно благополучного типу підлітків («автономно-самодостатній»), якому притаманний активний вплив особистості на соціальне середовище, виражена тенденція до персоналізації та самореалізації. Це може не відповідати соціальним очікуванням й призводити до кризи особистості, яка є маркером потреби у перетворенні свого соціального мікро- й макросередовища, виявом домінантної позиції особистості в якості *суб'єкта соціальних* (групових) стосунків.

Підсумовуємо, що криза психосоціального розвитку може мати різні функції (стимулювання розвитку чи деструкція). Позитивне ставлення до себе й високий рівень суб'єктивного благополуччя у типі «автономно-

самодостатній» є аргументом на користь *продуктивності кризових проявів*. Конструктивне розв'язання суперечностей психосоціального розвитку в контексті прагнення до самоствердження, самореалізації, представленості в суспільних зв'язках сприяє розвитку суб'єктних властивостей і є чинником становлення психосоціальної зрілості та інтегрованості. Але якщо для «автономно-самодостатніх» криза у певній соціальній ситуації розвитку має розвивальне значення, то для «фрустровано-кризових» вона є маркером деформації психосоціального розвитку.

У юнацькому віці найбільш кризовим є тип «дезінтегрований». Йдеться, насамперед, про кризові вияви, які провокує дисгармонійне розв'язання особистісно-суб'єктної дихотомії «самоактуалізація – умовні цінності» й дихотомії «детермінація – самовизначення». Зазначимо, що отримані результати підтвердили, що криза суб'єкта є онтогенетично більш «пізньою» порівняно з кризою особистості (що було показано таблицях додатків Г. 2, Г. 4, Г. 6).

Для типу «доброзичливо-залежний» у підлітковому віці характерні *зворотні зв'язки* з кризою особистості (відсутність проявів кризи особистості), які, на нашу думку, можуть бути пов'язані з проявами кризи залежності, описаної в дослідженнях А. М. Прихожан як повернення до підкорення, залежності, відсутності протесту тощо.

У юнацькому віці тип «залежно-адаптивний» має *зворотні зв'язки* з кризою суб'єкта (відсутність проявів кризи), які, на нашу думку, є свідченням дисгармонійного розв'язання дихотомії «самоактуалізація – умовні цінності» та становлення «запозиченої чи передчасної ідентичності» (Д. Марша). У юнацькому віці цей факт є маркером становлення власної ціннісно-нормативної системи у напрямку підлаштування під інших. Адаптація до середовища зумовлює розвиток саморегуляції з метою *пристосування* (адаптивна, безконфліктна поведінка, прагнення до незмінності соціальної системи).

Зіставлення виділених критеріїв (конструктивного / продуктивного, змістового, інтегрованості / дезінтегрованості) з отриманими результатами дозволило припустити, що кризовий характер розвитку є переважно ознакою деформацій, фрустрованості, нереалізованості певних сторін (аспектів) особистісного чи суб'єктного компонентів у цілісній структурі психосоціального розвитку.

5.4. Побудова моделей психосоціального розвитку і система їх психологічного супроводу

Подальшу перспективу інтерпретації отриманих даних ми вбачаємо у поєднанні типологічного й динамічного підходів, які є евристичним ресурсом моделювання процесів розвитку, що було показано у дослідженнях Дж. Ловінгер [535], Є. Г. Ксенофонтової [180], К. О. Абульханової-Славської [2; 4; 10], Дж. Марша [540; 541], С. Д. Максименко [217] та ін. У відповідності з цим підходом у розробленій концептуальній моделі психосоціального розвитку (рис. 5.3) виявлені емпіричним шляхом типи є одночасно його структурними рівнями.

Вищий рівень (від найбільш інтегрованого до дезінтегрованого) представлений типом 1 («гармонійний», «автономно-самодостатній»), нижчий – типом 4 («фрустровано-кризовий», «дезінтегрований»). Середній рівень – типами, які є втіленням спрямованості на себе і справу (успіх) («інтернально-домінантний», «суб'єкно-домінантний») чи на людей і взаємодію («залежно-доброзичливий» і «залежно-адаптивний»).

Аналіз сучасних типологій розвитку (додаток Е), наступність змісту виявлених типів психосоціального розвитку і сутність періоду отрочтва як переходу від дитинства до дорослішання дозволяє інтерпретувати їх як *моделі психосоціального розвитку* сучасної молоді України: конструктивну, непродуктивну, деструктивну (рис. 5.3). При цьому ми виходимо з того, що типологія взаємозв'язків структур особистості – суб'єкта є «точкою

тестування», яка відображає певну фазу психосоціального розвитку в період дорослішання.

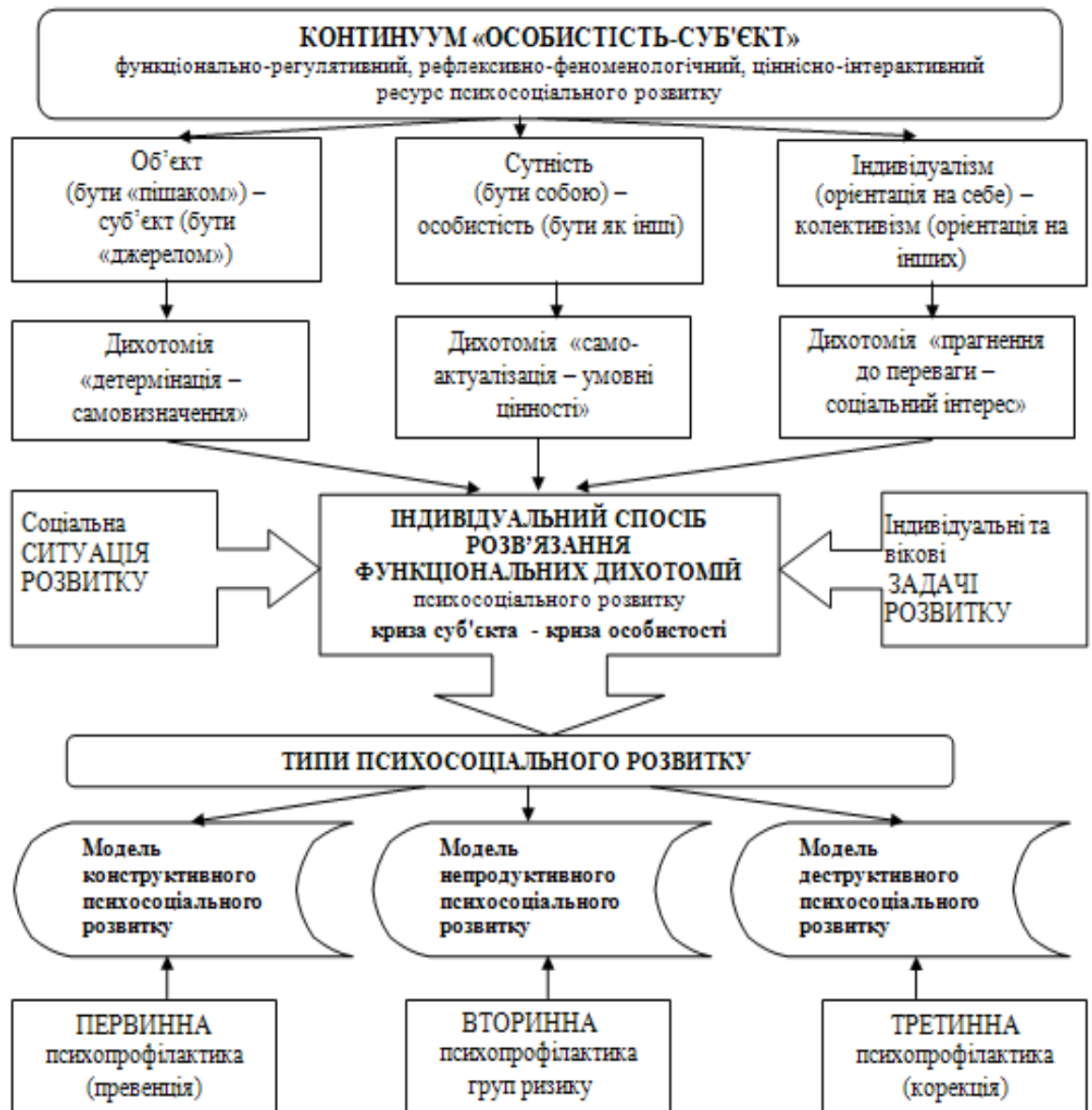


Рис. 5.3. Концептуальна модель психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці

Це припущення узгоджується з існуючими спробами визначення *типів* особистості (ідентичності), які відображають певний *рівень* її розвитку. Наприклад, такі структурно-динамічні моделі представлені у концепції ідентичності Е. Еріксона (особистісної й соціальної ідентичності) [483; 518] і його послідовників – Дж. Марша (типологічна модель ідентифікаційних статусів) [540], А. Ватермана (динамічна модель розвитку ідентичності)

[569], М. Берзонські (стилі становлення ідентичності) [510], у концепціях А. Адлера [11], Н. Рейнвальд [311], С.Д. Максименко із співавторам [218] та ін.

Модель психосоціального розвитку можна розглядати як ланцюг, що з'єднує пізнання психосоціального розвитку сучасної молоді (гносеологію) і його реальне буття (онтологію). Те, що зазначені моделі відповідають реальним варіантам буття сучасної молоді підтвердили результати роботи фокус-груп, які узагальнили досвід педагогів щодо типів дорослішання (продуктивний і непродуктивний варіанти розвитку).

Специфіку моделей психосоціального розвитку визначає основний критерій – ефективність (успішність) розв'язання базових дихотомій розвитку й ефективність становлення психосоціальної інтегрованості в контексті індивідуальних, вікових, соціально-історичних *задач розвитку*.

Представники непродуктивних моделей психосоціального розвитку мають психологічні проблеми, зумовлені дисгармонійним розв'язанням *дихотомій психосоціального розвитку*:

- «*перевага – соціальний інтерес*» (типи «інтернально-домінантний» й «суб'єктно-домінантний», які орієнтовані на досягнення мети за рахунок соціального інтересу, мають акцентовану *гіпосоціальну* установку і особистісні проблеми інтеграції у малу групу);
- «*самоактуалізація – умовні цінності*» (типи «доброзичливо-залежний» й «соціально-адаптивний», які орієнтовані на групу і норми, мають акцентовану *гіперсоціальну* установку й проблеми конгруентної Я-концепції та самоактуалізації);
- «*детермінація – самовизначення*» (типи «фрустровано-кризовий» й «дезінтегрований», які мають акцентовану *асуб'єктну* установку і проблеми становлення суб'єктності);

Побудова моделей гармонійного й дисгармонійного психосоціального розвитку має практичне значення для навчання, виховання і психологічного супроводу сучасної молоді, оскільки дозволяє визначити зміст превентивного і психокорекційного процесу його порушень. Теоретичні й емпіричні

матеріали нашого дослідження окреслюють умовні крайні позиції превентивного і психокорекційного процесу для кожної з моделей психосоціального розвитку (рис. 5.2).

Модель конструктивного психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці презентує найбільш благополучний тип психосоціального розвитку підлітків (тип «автономно-самодостатній») та юнаків (тип «гармонійний»). Ця модель представлена як високий рівень інтеграції і збалансованості показників особистості – суб'єкта й ефективності функціонування у соціальному середовищі (психосоціальна інтегрованість).

В обох вікових періодах молодь, яка представляє *конструктивну модель*, інтегрована у соціальне середовище на основі гармонійного співвідношення соціального – індивідуального, внутрішнього – зовнішнього та продуктивного розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку.

Актуалізація психосоціально інтегрованих підлітків та юнаків – це готовність до *спільної діяльності* з переважанням стратегій співпраці, активність і відкритість до породження нових моделей взаємодії із середовищем, *збалансованість* процесів персоногенези і суб'єктогенези, яка виявляється у високому рівні соціальних й суб'єктних якостей, поєднанні тенденцій соціалізованості і автономності поведінки. Тип «гармонійний» (юнаки) у більшості вітчизняних та західних концепціях описано як зрілий, продуктивний тип дорослості (А. Адлер [11], Н. І. Рейнвальд [311], Т.М. Титаренко [363], Е. Фромм [394], та ін.).

Модель непродуктивного психосоціального розвитку представлена підлітками (юнаками), які мають проблеми у розв'язанні окремих функціональних дихотомій психосоціального розвитку. Вона базується на різному співвідношенні процесів суб'єктогенези, персоногенези, соціогенези, зумовленому своєрідністю психічної структури континууму «особистість – суб'єкт» й системи внутрішніх та зовнішніх детермінант.

Модель непродуктивного психосоціального розвитку презентує актуалгенез підлітків з неконгруентним співвідношенням особистості – суб'єкта у бік *акцентування гіперсоціальної* або *гіпосоціальної* установки, які визначаються різною ефективністю функціонування сполучених блоків суб'єктних стратегій і особистісних ресурсів, переважанням конформізму (пошуку соціальної підтримки) або домінантності (прагнення до переваги) в якості провідної спрямованості поведінкової активності (підпорядкованість середовищу або прагнення підкорити середовище), які мають псевдокомпенсаторний характер. Незбалансоване функціонування особистісного, суб'єктного, поведінкового компонентів психосоціального розвитку втілюється у виявах кризи особистості чи кризи суб'єкта, надмірній вираженості залежних (інфантильних) або індивідуалістичних тенденцій й стратегій поведінки, дефіциті навичок активного або просоціального розв'язання проблем тощо.

Модель деструктивного психосоціального розвитку презентує актуалгенез підлітків з деформацією структур і особистості, і суб'єкта у бік *акцентування асуб'єктної* установки. Деструктивність цієї моделі (типи «фрустровано-кризовий» й «дезінтегрований») визначає дисфункціональний (одновекторний, однополюсний) характер розв'язання всіх базових дихотомій розвитку, зумовлений деформацією континууму «особистість – суб'єкт» та низькою ефективністю функціонування у соціальному середовищі (психосоціальна дезінтеграція, системна криза психосоціального розвитку).

Захисна функція у представників цих типів домінує над функцію самоактуалізації й самореалізації. Їм притаманні проблеми у відчутті себе автором власного життя, ускладнення реалізації власної активності й самовизначення, фаталізм, соціальна дезінтеграція, незадоволення життям і своїм місцем у системі соціальних стосунків, екстернальність; високий ступінь залежності від оточення, перевага зовнішніх цілей й мотивів над внутрішніми, низька активність і самодіяльність особистості, нерозв'язані

індивідуальні й вікові завдання розвитку, і, як наслідок, – регресивні тенденції і кризові прояви.

На основі трьох моделей психосоціального розвитку та сучасних превентивних підходів [341; 342; 353; 368; 380; 395] нами була розроблена концептуальна модель *трьох рівнів* психопрофілактики та корекції порушень психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці (таблиця 5.4): первинна психопрофілактика, вторинна психопрофілактика, третинна психопрофілактика (корекція).

Таблиця 5.4

Рівні психологічного супроводу різних моделей психосоціального розвитку

Моделі	Характеристики	Рівні психологічного супроводу
Конструктивна	Компромісний характер розв'язання дихотомій розвитку	Превенція чи первинна психопрофілактика
Непродуктивна	Проблеми у розв'язанні окремих дихотомій розвитку	Вторинна профілактика "груп ризику"
Деструктивна	Системні проблеми у розв'язанні дихотомій розвитку	Третинна профілактика (психокорекція, психотерапія)

Первинна профілактика. Об'єкт – модель конструктивного психосоціального розвитку. Мета – превенція чи первинна психопрофілактика порушень психосоціального розвитку, яка є неспецифічною й найбільш масовою. Її контингентом є загальна популяція підлітків та юнаків, а метою – зменшення числа осіб, які мають психологічні фактори *ризiku* виникнення порушень психосоціальної адаптації, формування несприйнятливості до дисфункціональних паттернів поведінки. Превенція є найбільш ефективною, оскільки прагне повністю уникнути неконструктивних проявів розвитку, редуціювати кількість осіб, у яких може бути розпочато процес деформації континууму «особистість – суб'єкт».

Стратегічним пріоритетом слід розглядати створення системи *позитивної профілактики*, яка орієнтується не на порушення психосоціального розвитку, не на проблему та її наслідки, а на те, що захищає від виникнення проблем – активізацію потенціалу особистості –

суб'єкта, освоєння і розкриття ресурсів суб'єктності й особистості, підтримку молоді людини у реалізації її життєвого призначення. При цьому «мішенню» превентивного впливу має бути кожен із структурних елементів психосоціального розвитку (як блоку суб'єктних стратегій, так і блоку особистісних ресурсів).

Превенція має наступні завдання: орієнтація і просвіта батьків, вчителів і інших осіб, що беруть участь у вихованні щодо вікових й індивідуальних особливостей психосоціального розвитку в період дорослішання; підвищення ефективності соціально-підтримуючої інфраструктури (сім'я, мікросоціальне оточення підлітка тощо); впровадження в освітнє середовище інноваційних педагогічних й психологічних технологій, що забезпечують розвиток соціально-нормативного життєвого стилю з домінуванням просоціальних та гуманістичних цінностей і мотивів саморозвитку тощо.

Модель непродуктивного психосоціального розвитку є об'єктом другого рівня – **вторинної профілактики** «груп ризику», яка визначає вихідні позиції та «мішені», від яких повинен відштовхуватися превентивний процес.

Вторинна профілактика спрямована на так звану «групу ризику», тобто на підлітків і юнаків, у яких проблеми психосоціального розвитку вже набули акцентованого вияву. Вона передбачає вирішення таких завдань: діагностика психосоціального (особистісного й суб'єктного) розвитку з наданням відповідного зворотного зв'язку; своєчасне та якомога більш раннє виявлення осіб з непродуктивними моделями психосоціального розвитку і надання їм психолого-соціальної допомоги адекватними соціально-підтримуючими мережами; збільшення потенціалу суб'єктних і особистісних ресурсів з метою попередження вторинних психологічних ускладнень; надання рекомендацій з психопрофілактики; складання індивідуальних рекомендацій щодо психолого-педагогічної корекції труднощів у спілкуванні, учбовій діяльності для вчителів, батьків і самих підлітків (юнаків); складання психологами спільно з батьками рекомендацій щодо

оптимізації атмосфери в сім'ї; проведення індивідуально або / і в спеціальних групах психокорекційної роботи.

Модель деструктивного психосоціального розвитку передбачає реалізацію *третинної профілактики*, тобто *концентрації психолога на особах* з вираженими внутрішніми чи зовнішніми проблемами психосоціальної адаптації й інтеграції в суспільство. Третинна профілактика (психокорекція, психотерапія) включає в себе як соціальні, так і психотерапевтичні заходи неспецифічного і специфічного характеру. Її контингентом є підлітки з поведінкою ризику (внутрішнього та зовнішнього характеру), що мають псевдоадаптивні й дезадаптивні патерни функціонування і психосоціального розвитку. За своєю спрямованістю на контингенти ризику третинна профілактика є масовою, залишаючись *індивідуальною щодо корекції* поведінки окремих типів підлітків (юнаків).

Метою третинної профілактики є зміна деструктивних форм поведінки на адаптивну форму, перерва еволюції неконструктивного процесу і попередження в результаті цього клінічної маніфестації розладів поведінки та появі дезадаптивних паттернів психосоціального розвитку. Це вимагає виконання наступних завдань: системна і якомога рання діагностика особистості й соціального оточення з наданням відповідного зворотного зв'язку; надання консультативно-діагностичної, корекційної і соціальної допомоги підліткам (юнакам) і членам їх сімей з метою вдосконалення пошуку і прийняття соціальної підтримки, підвищення потенціалу особистісно-суб'єктних ресурсів тощо.

Ми впроваджували групову профілактичну й розвивально-корекційну роботу в навчальних закладах України (2012-2014 рр.) в рамках окреслених рівнів профілактики, базуючись на гуманістичній ідеї про перенесення переважної уваги з психокорекції на психопросвіту і психопрофілактику. Базовими щодо реалізації цієї роботи були такі положення:

1. Підлітково-юнацький вік є *сенситивним до конструктивного розв'язання дихотомій* психосоціального розвитку, зокрема, до

віднаходження шляху гармонійного поєднання індивідуально значущих й соціально корисних мотивів, орієнтацій, цілей, смислів тощо.

2. Зміст конструктивного психосоціального розвитку не може бути зведений до якогось одного полюсу; його сутність (та мету експериментальної роботи) визначає *гармонійна єдність*, компроміс соціального й індивідуального, внутрішнього і зовнішнього, орієнтації на себе та інших, детермінації й самодетермінації, самовизначення і соціальних цінностей.

3. Сприяння конструктивному психосоціальному розвитку має базуватися на розвитку у підлітків та юнаків *здатності вийти за межі індивідуально-егоїстичного Я*, переорієнтувати увагу з внутрішніх переживань на корисну діяльність і активну співпрацю з близьким оточенням та соціальною спільнотою загалом.

4. Оптимальне розв'язання функціональних дихотомій психосоціального розвитку, гармонійне поєднання самореалізації і досягнення соціально значущих цілей у підлітково-юнацькому віці зумовлені накопиченням соціального досвіду, його особистісним осмисленням і активізацією рефлексивно-регулюючої *ролі Я-концепції*.

5. Факт якісних змін та позитивних зрушень у психосоціальному розвитку має фіксуватися у порівнянні не з еталонною чи нормативною шкалою, а з *минулим рівнем* психосоціального розвитку підлітка (юнака), з *попереднім змістом* його особистісного розвитку, суб'єктної активності та індивідуального способу функціонування.

6. Повноцінний ефект психологічної допомоги можливий за умови *опори на особистісно-суб'єктні ресурси* особи, яка є *суб'єктом* виховання, навчання і консультування, на продуктивні паттерни її міжособистісної й внутрішньої особистісно-суб'єктної інтеграції, перспективи їх розширення або трансформації.

7. Психологічна допомога передбачає, з одного боку, оптимізацію структури (континуум «особистість – суб'єкт»), з іншого, – способів

функціонування (паттерни поведінки). Це вимагає реалізації мультипарадигмального підходу, який поєднує гуманітарну й природничу парадигми, зокрема, єдності моделей біхевіоризму (опора на навички) та гуманістичної психології (опора на рефлексію).

5.5. Результати корекційно-розвивальної роботи в експериментальних групах підлітків та юнаків

У даному підрозділі представлені результати перевірки положення про те, що умовою ефективного розв'язання функціональних дихотомій й гармонізації компонентів «особистості – суб'єкта» є включення підлітка у комплексну профілактично-корекційну роботу. *Предмет* експериментального дослідження – якісні зміни психосоціального розвитку в умовах групової корекційно-розвивальної роботи.

Загальну *мету* формувального експерименту ми визначаємо як надання психологічної допомоги у розв'язанні структурно-функціональних дихотомій психосоціального розвитку на основі уявлень не тільки про нормативний зміст *вікового розвитку*, але і про *індивідуальні варіанти* психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. Модель корекційно-розвивальної програми особистісно-суб'єктного зростання мала надавати можливість пошуку і апробації шляхів компромісного розв'язання функціональних дихотомій на майданчику тренінгового простору у реальній взаємодії та із елементами моделювання.

Перевірялася гіпотеза про вплив *незалежної змінної* (комплексна корекційно-розвивальна програма) на *залежну* – якісні показники психосоціального розвитку підлітків та юнаків різних типологічних груп. Зокрема, ми припустили, що в умовах групової корекційно-розвивальної роботи та консультування відбуватимуться якісні зміни компонентів континууму «особистість – суб'єкт» і індивідуального стилю функціонування у напрям гармонізації психосоціального розвитку. Ми передбачали, що ця

динаміка можлива у процесі послідовного проходження всіх етапів оптимізації як структурних (континуум «особистість – суб'єкт») так і функціональних (розв'язання функціональних дихотомій) складових психосоціального розвитку.

Відповідно до поставленої мети, спираючись на положення практичної психології (Г. С. Абрамова, І. В. Дубровіна, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, К. Роджерс, К. Рудестам, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелєва, І. Ялом, Т. С. Яценко) щодо побудови системи засобів психологічного впливу, були визначені й реалізовані наступні **принципи формувального експерименту й розробки корекційно-розвивальної програми**:

- урахування індивідуальних й вікових особливостей учасників формувального експерименту (провідної діяльності та вікових новоутворень підліткового та юнацького віку);
- чітке дотримання методології, технології проведення тренінгу і організації тренінгової групи;
- послідовність і взаємозв'язок психодіагностичного й психокорекційного етапів;
- комплексність застосування методів, методик і засобів психологічного впливу з різних напрямів практичної психології;
- системність психологічного впливу на особистісні й суб'єктні характеристики як кореляти компонентів психосоціального розвитку.

Як вважає О.Г. Лідерс, тренінг з підлітками має бути орієнтований на нормативні віково-психологічні проблеми і задачі підліткового (і відповідно юнацького) віку [197], тому в організації групової роботи враховувалися *особливості вікового розвитку учасників тренінгової групи* (Л. Ф. Анн, А. Г. Грецов, Є.В. Ємельянова, Є. М. Калюжна, Т. В. Кириченко, Л. О. Осьмак, Г. М. Прихожан, Н. Ф. Шевченко та ін.) [21; 114; 128; 185; 269; 360; 380; 474].

Зміст програми формувався на основі методології й технології проведення тренінгу, **основних** принципах групової корекції, організації і

принципів роботи тренінгової групи тощо (І. Вачков, І. В. Дубровіна, А. О. Кінчер, Т. В. Кириченко, З. С. Карпенко, О. П. Кузікова, Б. М. Мастеров, Ю. В. Пахомов, Г. М. Прихожан, О. В. Сидоренко, Н. М. Толстих, М. В. Цзен, К. Фоппель Т. С. Яценко та ін.) [71; 118; 221; 225; 269; 277; 323; 353; 360; 490; 497].

Особливості мети й завдань експерименту визначили необхідність поєднання принципів, понять і процедур різних моделей психокорекційних груп: гештальт-груп (усвідомлення, зосередженість на теперішньому – принцип «тут і тепер», принцип полярностей); груп зустрічей (самоусвідомлення, саморозкриття, увага до почуттів); груп темоцентрованої взаємодії (зосередженість на певній темі); груп тренінгу вмінь (тренінг поведінки); груп психодрами (рольові ігри); груп арттерапії (проективне малювання, створення колажів та інших продуктів творчості) [323; 490].

Основу корекційно-розвивальної програми складає *соціально-психологічний тренінг* (СПТ), який передбачає використання активних (інтерактивних) методів навчання і призначений для вдосконалення комунікативної компетентності з метою більш успішного функціонування в соціальному середовищі [118]. У широкому сенсі СПТ можна визначити як метод активного навчання [277], основу якого складають форми групової роботи, в ході якого відбувається оволодіння знаннями соціально-психологічного характеру й формуються поведінкові навички (О. Ф. Бондаренко, І. В. Вачков, О. В. Євтіхов, Г.І. Марасанов, Л. А. Петровская, К. Рудестам, Н. Ю.Хрящева, І. Ялом и др.).

Ми підтримуємо розуміння СПТ як комунікативної соціогуманітарної технології [213], перевагами якої є різноманіття теоретико-методологічних підходів, неповторність та унікальність кожної тренінгової програми, досягнення високої варіативності і технологічності тренінгового методу тощо. СПТ не тільки дає можливість стимулювати освоєння нових комунікативних можливостей, але й сприяє появі нових форм взаємодії людини і соціального середовища.

Цикл корекційно-розвивальних занять (групова і індивідуальна форми) упроваджувався протягом 2 місяців у навчальних закладах м. Кривого Рогу і Дніпропетровську. *Програма* була розрахована на 27 (для підлітків) та 36 (для юнаків) учбових годин і складалася з 9 занять. Учасники занять – 2 вікові групи:

1) представники підліткового віку: а) 25 учнів 9 класу КЗШ № 57 м. Кривого Рогу (середній вік 14,1 років). Заняття проводились у лютому-березні 2014 рр.; б) 22 учні 1 курсу технікуму м. Дніпропетровську (середній вік 15,3 років) (березень-квітень 2014 рр.). Тривалість кожного заняття з підлітками складала 2,5 – 3 години;

2) представники юнацького віку (дві студентські групи) – 25 студентів 2-го курсу очної форми навчання історичного факультету КПІ (лютий-березень 2014 рр.) і 19 студентів 3-го курсу Дніпропетровського факультету університету «Україна» спеціальності «Менеджмент» (березень-квітень 2014 рр.) (середній вік 18,7 років). Заняття проводились протягом 2 місяців, тривалість кожного заняття складала 3,5 – 4 години.

У контрольну групу увійшли 29 учнів 9 класу КЗШ № 86 м. Кривого Рогу (середній вік 13,9 років) і 27 студентів 3-го курсу очної форми навчання географічного факультету КПІ (середній вік 19,3 років).

У розробленій і реалізованій корекційній програмі психологічної допомоги (СПТ, групові корекційні заняття, надання психологічних рекомендацій, організація «Консультативного пункту») враховувалися два фактори: вік і тип психосоціального розвитку. Це надавало можливість досліджувати особливості корекції виявлених раніше типів психосоціального розвитку з урахуванням віку досліджуваних. Особливості організації, структуру, методи, архітектуру тренінгових занять більш докладно розглянуто у [419; 443; 466]).

Логіка формувального експерименту відповідала запропонованій Г.О. Баллом (1994) моделі реалізації етапів психологічного впливу: інтенціонального (предмет і мета впливу), операційного (техніка здійснення

впливу) й результативного (оцінка ефективності впливу). Можливість верифікації ефективності впливу забезпечувалась формуванням чотирьох груп – двох експериментальних (відповідно $n=47$, $n=44$) і двох контрольних груп підлітків та юнаків (відповідно $n=29$, $n=27$). Авторський тест-опитувальник «PDA» (діагностика до й після впровадження програми) й критерій Вілкоксона використовувалися для того, щоб визначити ефективність корекційно-розвивальної роботи і встановити напрямки продуктивного психосоціального розвитку підлітків (юнаків) – представників різних типів.

При організації експериментальних впливів ми зіткнулися з певними етичними й організаційним ускладненнями: проблеми формування груп (наприклад, різна кількість досліджуваних – представників різних типів), обґрунтування їх складу для самих учасників, цілісність особистості і відповідно неможливість формування окремих «блоків» психічної організації тощо. Тому було реалізовано комплексний підхід до формування *змісту «Програми психологічного супроводу психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці»*.

Її структура передбачає такі напрямки оптимізації, зростання, удосконалення [340] психосоціального розвитку: підвищення рівня розвитку особистісних та суб'єктних властивостей (так зване «відрощування»); зміни у співвідношенні частин і цілого у структурі особистісних й суб'єктних властивостей (поліпшення структури); оптимізація розв'язання структурно-функціональних дихотомій розвитку за рахунок рефлексивного усвідомлення у відповідності з індивідуальними задачами розвитку (встановлення індивідуальних пріоритетів); вибір напрямку руху (зміна якості, оптимізація розв'язання дихотомій розвитку за рахунок визначення цілі і траєкторії руху до неї з урахуванням гармонізації індивідуальних і суспільних цілей).

Програма складається з трьох етапів, кожний з яких представляє собою самостійний блок (таблиця 5.5):

- **блок № 1.** «Особистість: дихотомія «прагнення до переваги – соціальний інтерес» (основний об'єкт корекції – тип «інтернально-домінантний» в підлітковому і «суб'єктно-домінантний» в юнацькому віці);
- **блок № 2.** «Суб'єктність: дихотомія «детермінізм – самовизначення» (основний об'єкт корекції – тип «фрустровано-кризовий» в підлітковому й «дезінтегрований» в юнацькому віці);
- **блок № 3.** «Ідентичність: дихотомія самоактуалізація – умовні цінності» (основний об'єкт корекції – тип «залежно-доброзичливий» в підлітковому і «залежно-адаптивний» в юнацькому віці).

Мета *першого блоку* «**Особистість**: дихотомія «прагнення до переваги – соціальний інтерес» (9-12 годин, 3 заняття) – формування і розширення репертуару моделей конструктивної соціальної взаємодії, пошук компромісу між індивідуальними й суспільними цілями, вимогами, атитюдами, віднаходження способів взаємодії з оточенням, які реалізуються у формі співпраці і прийняття точки зору іншого зі збереженням вірності своєму Я (А. Адлер, Н.В. Грішина, Є.Л. Доценко, А.Л. Журавльов, А. Маслоу, Э. Фромм).

Моделювання установок і навичок гармонійного розв'язання дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес» здійснювалося на основі системи вправ і задач [21; 87; 92; 113; 114; 118; 212; 278; 323], спрямованих на **розвиток особистості**: 1) підвищення рівня комунікативної компетенції в ситуаціях міжособистісного спілкування; 2) розвиток уміння узгоджувати власні цілі з прагненнями інших людей; 3) розвиток гуманістичних цінностей, соціально корисної мотивації, емпатії, співпраці, взаємодопомоги й «соціального інтересу»; 4) рефлексія факторів, які ускладнюють комунікацію; 5) вихід за межі вузько особистісних ціннісних орієнтацій й егоцентризму (значущість чого підкреслюється у [110; 137; 272]), прийняття еталонної системи моральних значень, прийнятих у цивілізованому суспільстві тощо.

Структура корекційно-розвивальної «Програми психологічного супроводу психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці»

Блоки програми	Мета та завдання корекційно-розвивальної програми	Основний зміст корекції (дихотомії)	Основний об'єкт корекції	
			Підлітковий вік (типи)	Юнацький вік (типи)
Особистість	Розвиток особистості: соціального інтересу, просоціальних мотивів, емпатії, моделей конструктивної соціальної взаємодії тощо	Прагнення до переваги – соціальний інтерес	Інтернально-домінантний	Суб'єктно-домінантний
Суб'єктність	Розвиток суб'єкта діяльності та життєдіяльності: самовизначення, паттернів суб'єктної активності, суб'єктних якостей, інтернальності тощо	Детермінізм – само визначення	Фрустровано-кризовий	Дезінтегрований
Ідентичність	Розвиток самості: самоактуалізації, опори на себе, самоусвідомлення (самототожності), індивідуації тощо	Самоактуалізація – умовні цінності	Залежно-адаптивний	Залежно-доброзичливий

Мета *другого блоку «Суб'єктність»*: дихотомія «детермінізм – самовизначення» – розвиток суб'єктності, інтернальності, внутрішнього локусу каузальності, актуалізація суб'єктного (ресурсного) потенціалу, який дозволяє підлітку (юнаку) бути творцем свого життя, формування і розвиток навичок цілеполагання, відповідальності, подолання об'єктної установки, підвищення асертивності (Г. О. Балл, Д. О. Леонтьев, А. Маслоу, Ф. Перлз, К.Роджерс, С. Л. Рубінштейн та ін.).

Моделювання установок й навичок гармонійного розв'язання дихотомії «детермінізм – самовизначення» у підлітків та юнаків здійснювалося на основі системи вправ і задач [21; 71; 87; 93; 114; 153; 323; 380; 381], спрямованих на: 1) підвищення рівня суб'єктності, самооцінки й розвиток ідеального Я; 2) розвиток суб'єктних якостей (активність, ініціативність, відповідальність, рефлексивність, самостійність, інтернальність, креативність); 3) рефлексія співвідношення рівня домагань і можливостей; чинників, які гальмують розвиток суб'єктності; 4) усвідомлення значення життєвої мети й своїх життєвих цілей; 5) розвиток інтернального локус контролю і внутрішньої каузальності; 6) розвиток

навичок цілеполагання й саморегуляції; 7) розвиток асертивності як показника суб'єктної позиції.

У розробці цього блоку програми ми використовували авторські розробки технологій саморозвитку особистості як суб'єкта (А. Свияш, В. Гурганов, В. Долохов, Л. О. Стахнёва, Х. Сільва, Р. Стоун, Ш. Гавейн, Д. Скотт та ін.) (див. напр. [71; 323; 355]).

Мета *третього блоку «Ідентичність»* – індивідуація, активізація самоактуалізації, автономності, прийняття себе на безумовній основі, повернення до спонтаності, «справжнього Я», пробудження відчуття потоку та осмисленості буття, опора на себе й власні цінності, зниження залежності від суспільної думки, актуалізація особистих потреб, мотивів, домагань, форм поведінки і їх інтеграція в загальну систему життєвих цілей, де відображуються індивідуально-значущі й загальнолюдські цінності і ідеали.

Моделювання установок і навичок компромісного розв'язання дихотомії «самоактуалізація – умовні цінності» у підлітків та юнаків здійснювалося на основі системи вправ і задач [21; 71; 93; 114; 128; 137; 153; 380; 381; 413; 490], спрямованих на розвиток підструктур Я-концепції (самототожності): 1) усвідомлення своїх бажань, опора на себе і власні цінності; 2) формування почуття безумовного прийняття себе, навичок спонтанного вираження власних почуттів; 3) розвиток автономності й креативності; 4) інтеграція індивідуальних потреб, мотивів, домагань і вимог соціального світу у загальну систему життєвих цілей; 5) рефлексія факторів, які ускладнюють самоактуалізацію; 6) підвищення індивідуалізму (зниження «деегоїзму» [137]).

У трьох блоках програми застосовувалися наступні **методи, прийоми і техніки**: групові дискусії, розігрування рольових ситуацій, психодрама, психогімнастика, техніки невербальної взаємодії, інтерактивні ігри и розминки, релаксаційні методи, малюнкові і арт-терапевтичні методи, проєктивне малювання, рольова гра, бесіда, позитивне й негативне підкріплення, продовження розповіді, моделювання бажаної і небажаної

поведінки, мозковий штурм, модерація, емпатійне слухання, виконання психодіагностичних методик і їх обговорення (К. Рудестам [323], Л. А. Петровської [278], Є. В. Федосєєнко [381] та ін.).

Використовувалися також модифіковані методики і прийоми, мета яких полягала в акцентуванні *ситуацій вибору* (Н. Ю. Журавльова, Т. М. Титаренко, Ф. Василюк та ін.), амбівалентності (А. Е. Хурчак, Т. М. Зелінська та ін.), інтерпретації внутрішнього світу іншої людини, пошуку компромісу в різних проблемах й ситуаціях, входження в образ (перевтілення в іншу особистість), розв'язанні моральних дилем тощо.

Таким чином, блоки, методи й техніки психокорекційної програми були спрямовані на послідовне *проходження етапів* особистісного розвитку (формування просоціальних мотивів та цінностей, нормативного Я), суб'єктного зростання (індивідуальної сили Я та суб'єктної активності) та самоусвідомлення (самототожності).

Результати формувального експерименту. У таблицях 5.6 – 5.8 наведено дані щодо впливу програми на динаміку показників психосоціального розвитку та готовності підлітків (юнаків) до компромісного розв'язання дихотомій розвитку.

Серед статистично значущих якісних змін у підлітковому віці – зниження негативного самоствердження (0,05) й підвищення рівня соціабельності («Зовнішнє Я») (0,01). Статистично значущі зміни зафіксовано у розв'язанні дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес» на користь більш узгодженого поєднання власних й групових цілей, бажань і очікувань. У юнацьких групах результати повторної діагностики показали статистично значуще зниження екстернального локус-контролю (0,05) й покращення у розв'язанні дихотомії «детермінація – самовизначення» (0,01) (таблиця 5.6). За результатами проведеної роботи зафіксовано наступні вікові закономірності:

а) сенситивність підліткових груп до розвитку особистісних компонентів психосоціального розвитку (динаміка по шкалам [НП], [СІ], які

доводять достовірну гармонізацію показників *розвитку особистості* – орієнтації на людей, просоціальної мотивації, афіліативності, конформізму, комунікабельності, соціального інтересу, емпатії, відкритості (у 72% учасників) й показників самоставлення (прийняття себе, більш позитивне ставлення до себе у минулому, теперішньому та майбутньому, зниження тривожності) (у 67% учасників);

Таблиця 5.6

Якісні зміни компонентів психосоціального розвитку

Основні й вторинні шкали	Сер. знач. (до експерим.)		Сер. знач. (після експерим.)		Значимість	
	підлітки	юнаки	підлітки	юнаки	підлітки	юнаки
Суб'єктивне благополуччя [БН]	4,6	5,6	3,88	5,88	0,45	0,25
Екстернальний локус [ЕІ]	5,29	5,12	5,03	4,24	0,14	0,04*
Автономність (Сила Я) [АП]	6,27	6,37	5,37	15,37	0,19	0,12
Соціабельність (зовнішнє Я) [СІ]	4,44	5,03	6,14	4,21	0,01*	0,09
Негативне самоставлення [НІ]	4,58	2,90	3,39	2,56	0,05*	0,12
Матеріальні цінності [МД]	4,28	4,78	5,28	4,18	0,33	0,51
Фаталізм (авторство життя)	24,44	26,44	23,14	22,44	0,41	0,01*
Психологічне благополуччя	15,51	16,50	15,10	17,50	0,12	0,12
Соціабельність (індивідуалізм)	21,01	20,23	24,48	19,41	0,03*	0,07

Примітка: *- статистична значущість на рівні 0,05 та 0,01; показники контрольної групи не наводяться, оскільки зафіксовані зміни не були статистично значущими.

б) сенситивність юнацьких груп до *розвитку суб'єктних компонентів* психосоціального розвитку – динаміка по шкалі [ЕІ], яка доводить достовірне підвищення інтернальності як показника суб'єктності (усвідомлення себе джерелом дій, підвищення суб'єктної активності і довільної регуляції діяльності, діяльне ставлення до себе та світу) (у 63% учасників);

в) підліткові групи сенситивні до розвитку установок і навичок розв'язання дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес»; юнацькі групи найбільш чутливі до пошуку балансу у розв'язанні дихотомії «детермінація – самовизначення» (0,01).

Як висновок, підлітковий вік більш чутливий до розвитку соціабельності, соціального інтересу, орієнтації на людей, колективізму, просоціальних цінностей тощо (що відповідає значущості інтимно-особистісного спілкування як провідної діяльності), а юнацький вік – до зниження фаталізму, розвитку самовизначення і суб'єктності (що відповідає

основному змісту провідної діяльності – учбово-професійне й особистісне самовизначення). Отримані результати не суперечать класичним закономірностям вікового розвитку, натомість суттєво уточнюють їх зміст.

У контексті визначення *взаємозв'язків вікових й індивідуальних закономірностей* ми звернулися до вивчення впливу корекційно-розвивальної програми на якісні зміни у учасників – представників непродуктивних типів психосоціального розвитку. Основне спостереження та обробка даних в експериментальних групах проводилися за «чистими типами», яких було 69% – у підлітковому і 76 % – у юнацькому віці.

За результатами повторної діагностики до та після упровадження програми зафіксовано якісні зміни у *підлітковому віці* (таблиця 5.7):

а) сенситивність підлітків «інтернально-домінантного» типу до розвитку установок і навичок компромісного розв'язання дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес», до розвитку особистісних компонентів психосоціального розвитку (значущі зміни за вторинним фактором «Соціабельність – індивідуалізм»).

Таблиця 5.7

Якісні зміни у представників різних типів психосоціального розвитку у підлітковому віці

Типи/Шкали		До	Після	Знач.	Дихотомія
Інтернально-домінантний	Соціабельність (зовнішнє Я) [СІ]	3,45	4,67	0,03	Дихотомія «перевага – соціальний інтерес» (0,01)
	Матеріальні цінності [МД]	6,71	5,33	0,02	
Залежно-доброзичливий	Суб'єктивне благополуччя [БН]	4,45	5,12	0,09	Дихотомія «самоактуалізація – умовні цінності» (0,05)
	Автономність (Сила Я) [АП]	3,22	5,23	0,01	
Фрустровано-кризовий	Екстернальний локус контролю [ЕІ]	6,99	4,54	0,001	Дихотомія «детерінація – самовизначення» (0,01).
	Соціабельність (зовнішнє Я) [СІ]	4,71	6,01	0,01	
	Негативне самоставлення [НП]	6,32	5,11	0,05	

Примітка: наведено тільки статистично значущі показники $p < 0,05$ та $p < 0,01$ (крім шкали [БН]) (0,09)

Це доводить динаміка по шкалам [МД], [СІ], які підтверджують достовірне підвищення орієнтації на людей, просоціальної мотивації,

афіліативності, соціального інтересу, емпатії, значення духовних, просоціальних цінностей;

б) сензитивність підлітків «фрустровано-кризового» типу до якісних змін у розв'язанні дихотомії «детермінація – самовизначення» (статистично значуща динаміка по шкалам [НП], [ЕІ], які доводять достовірне підвищення показників самоствалення (прийняття себе, ставлення до себе у минулому, теперішньому та майбутньому тощо) й інтернальності як показника суб'єктності (підвищення суб'єктної активності, діяльне ставлення до себе та світу, внутрішній локус контролю). Поряд з цим підвищилася орієнтація на людей і просоціальна мотивація (шкала «Зовнішнє Я») (0,05);

в) тип «доброзичливо-залежний» виявився найбільш чутливим до усвідомлення вибору «самоактуалізація – умовні цінності» (0,05), хоча слід зазначити, що значущі зміни зафіксовано лише за шкалою «Автономність (Сила Я)» ([АП]). Є, таким чином, підстави вважати, що цей параметр психосоціального розвитку є найбільш складним для формувальних впливів, оскільки його причини пов'язані з глибинним рівнем несвідомого (базальною довірою до себе і людей, відчуттям потоку, осмисленості свого життя тощо).

У юнацькому віці (таблиця 5.8) тільки два типи («дезінтегрований» і «залежно-адаптивний») показали статистично значущі зміни внаслідок корекційно-розвивальної програми. У представників «суб'єктно-домінантного» й «гармонійного» типів зміни не досягають рівня значущих.

Зафіксовано наступні якісні зміни у представників неконструктивних типів психосоціального розвитку у юнацькому віці:

а) як статистично вірогідну ($p < 0,05$) зафіксовано динаміку «залежно-адаптивного» типу: зниження екстернальності й фаталістичного ставлення до свого життя (шкала [ЕІ]), підвищення рівня позитивної его-ідентичності (шкала [НП]) і індивідуалізму (орієнтації на себе) (шкала [СІ]). На відміну від підлітків, вони мають якісні зсуви у розв'язанні двох дихотомій розвитку – «детермінація – самовизначення» (0,05) і «самоактуалізація – умовні цінності» (0,01);

б) у представників типу «дезінтегрований» як статистично вірогідні ($p < 0,01$) зафіксовано: підвищення інтернальності (шкала [ЕІ]), соціабельності (шкала [СІ]), рівня позитивної его-ідентичності (шкала [НІ]) і значення духовних, просоціальних цінностей (шкала [МД]). Структурні зміни відразу за чотирма шкалами свідчать про високу значущість корекційних програм для представників деструктивної моделі дорослішання. На відміну від «фрустровано-кризового» типу підлітків, юнаки типу «дезінтегрований» мають якісні зсуви у розв'язанні дихотомій «детермінація – самовизначення» (0,001) і «прагнення до переваги – соціальний інтерес» (0,05).

Таблиця 5.8

Якісні зміни у представників різних типів психосоціального розвитку у юнацькому віці

Типи/Шкали		До	Після	Знач.	Дихотомія
Залежно-адаптивний	Екстернальний локус контролю [ЕІ]	5,89	4,54	0,02	Дихотомії «детермінація – самовизначення» (0,05) «самоактуалізація – умовні цінності» (0,01)
	Соціабельність (зовнішнє Я) [СІ]	6,24	4,32	0,01	
	Негативне само ставлення [НІ]	5,67	4,22	0,05	
Дезінтегрований	Екстернальний локус контролю [ЕІ]	7,08	5,24	0,001	Дихотомії «детермінація – самовизначення» (0,001), «прагнення до переваги – соціальний інтерес» (0,05)
	Соціабельність (зовнішнє Я) [СІ]	4,34	5,59	0,05	
	Негативне самоставлення [НІ]	6,77	5,18	0,01	
	Матеріальні цінності [МД]	6,12	5,01	0,05	

Примітка: наведено тільки статистично значущі показники $p < 0,05$ та $p < 0,01$

Слід звернути увагу на різну роль показника «Зовнішнє Я», який вкотре підтверджує різне значення нормативності й соціабельності у період дорослішання: як чинника соціалізації (підлітковий вік: типи «інтернально-домінантний» і «фрустровано-кризовий») чи гальма розвитку суб'єктності (юнацький вік: тип «залежно-адаптивний»).

Отже, результати повторної діагностики показали наявність позитивних змін психосоціального розвитку у двох типів підлітків («інтернально-домінантного» і «фрустровано-кризового») і юнаків (дезінтегрований і «залежно-адаптивний»), які підтверджують ефективність

корекційно-розвивальної програми та доводять важливу роль індивідуальних особливостей у розв'язанні дихотомій психосоціального розвитку.

Сенситивність підлітків (юнаків) кожного типу полягала у «вбиранні» впливів і інформації, яка відповідала актуальним задачам психосоціального розвитку. Формувальний експеримент показав, що індивідуальні особливості «діють» разом з віковими, але є більш значущими щодо детермінації виникнення деформацій психосоціального розвитку і їх корекції. Іншими словами, у взаємодії вікових й індивідуальних закономірностей психосоціального розвитку останні поступово «перекривають» за значенням вікові особливості психосоціального розвитку.

Подібні результати показало індивідуальне психологічне консультування, яке здійснювалося на основі цілей, задач і видів консультування, визначених у роботах Г. С. Абрамової, Г. В. Бурменської, О. А. Карабанової, А. Г. Лідерс, К. Роджерс, О. Є. Сапогової, І. Ялом та ін. Консультації ми надавали виключно за наявності внутрішньої мотивації, добровільної участі й індивідуального запиту учасників. Статистика показала, що серед звернень *підлітків* (звернулися 9 учасників тренінгових груп – 19 % від загальної кількості учасників) і юнаків (14 учасників – 32 % від загальної кількості учасників) переважають конформний (68 % підлітків і 45 % юнаків) й дезінтегрований типи (26 % підлітків і 38 % юнаків). Це підтверджує актуальність організації корекційно-розвивальних програм саме для цих типів. Відзначимо загальне позитивне ставлення підлітків і юнаків до такого роду психологічної допомоги. Визначення типів психосоціального розвитку підлітків (юнаків) та шляхів їх корекції конкретизує можливості прогнозування розвитку учнів різних психотипів.

Таким чином, узагальнення результатів експериментального дослідження дозволило сформулювати наступні **висновки**, які засвідчують розв'язання поставлених у формувальному експерименті завдань: 1) статистично підтверджена позитивна динаміка в експериментальній групі, що контрастує з її відсутністю в контрольній, що свідчить про ефективність й

стійкість здійсненого формувального впливу; 2) конструктивний психосоціальний розвиток, характерний для особи, орієнтованої на єдність самореалізації й досягнення соціально значущих цілей, є основною метою психологічного супроводу у підлітково-юнацькому віці; 3) використання типологічного підходу конкретизує природу труднощів психосоціального розвитку, а також умов і шляхів їх профілактики та корекції у сучасних підлітків та юнаків.

Загалом є підстави констатувати, що теза про необхідність організації у навчально-виховному просторі системи корекційно-розвивальних впливів як умови ефективного психологічного супроводу гармонійного і попередження проявів дисгармонійного психосоціального розвитку віднайшла своє експериментальне підтвердження.

5.6. Психологічні умови оптимізації психосоціального розвитку сучасного отроцтва

Проблема психосоціального розвитку закономірно виникає на тих етапах розвитку суспільства, коли загострюється суперечність між потребою у розвитку індивідуальної своєрідності його членів й можливістю забезпечити цей розвиток традиційними засобами навчання і виховання. Сучасний етап розвитку суспільства і системи освіти не тільки не сприяє зняттю різноманітних психолого-педагогічних і соціально-психологічних проблем у підлітково-юнацькому віці, але і множить й посилює їх.

Існування чіткого замовлення на формування особистісно-зрілого й соціально-адаптованого члена суспільства, на жаль, випереджує все ще невисоку ефективність *впливу* практичної психології на *соціальну практику* виховання підростаючого покоління. Одна з причин цього полягає в обмеженості методологічного потенціалу теоретичних схем, які у ній застосовуються. Без впровадження в цю галузь принципів історизму, соціокультурного детермінізму і відповідної цим принципам системної

трактовки особистості як суб'єкта життя й розвитку психологія приречена на обмеженість пояснення і проектування психосоціального розвитку особистості.

У широкому суспільно-історичному контексті мета освіти полягає у віднаходженні таких засобів психологічної допомоги, які надавали б можливість збереження в суспільстві людей, здатних зберігати й розвивати гуманістичні цінності, необхідні для збереження культури і здатних до розвитку суб'єктності як креативного потенціалу роду, еволюційного розвитку його можливостей. У цьому сенсі допомога в гармонізації психосоціального розвитку (зокрема, у пошуку гармонійного розв'язання дихотомій розвитку) є фактично проблемою актуалізації *резервів єдності адаптивної й перетворювальної активності* особистості.

З зазначених у цій роботі позицій зрозуміло, що продуктивність розв'язання дихотомій психосоціального розвитку, життєвих (соціальних) суперечностей у підлітковому та юнацькому віках передбачає *спеціальну діяльність суспільства (дорослих)*, спрямовану на створення умов найбільш сприятливих для становлення психосоціальної зрілості й забезпечення ефективності корекційно-розвивальних програм в умовах традиційно-масового освітнього процесу. Ми базуємося на гуманістичній орієнтації в розвитку психологічної допомоги та виходимо з того, що її головною метою є ефективний розвиток особистості на основі перенесення переважної уваги з психокорекції на психопросвіту та психопрофілактику.

Позитивні результати дослідження дають змогу визначити загальну *мету психологічного супроводу* психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці – гармонізація процесів соціалізації, індивідуалізації, суб'єктивізації і персоніфікації (опосередковування) особистості, контроль за психосоціальним розвитком особистості на основі уявлень не тільки про *нормативний зміст* і вікову періодизацію цього процесу, але і про індивідуальну варіативність психосоціального розвитку. Іншими словами, для адекватного психологічного супроводу психосоціального розвитку

особистості у підлітково-юнацькому віці необхідно брати до уваги не тільки вікові закономірності, але і варіативно-типологічну картину індивідуальних форм дорослішання.

Повноцінний ефект психологічної допомоги можливий за умови *опори на індивідуальні ресурси* особистості, яка є суб'єктом виховання, навчання і консультування, на продуктивні паттерни її міжособистісної і внутрішньої особистісно-суб'єктної інтеграції, перспективи їх розширення й трансформації. Практична робота із підлітками та юнаками вимагає усвідомлення можливих резервів кожного типу психосоціального розвитку (потенціал патернів життєдіяльності особистості – суб'єкта у соціальному світі) і їх урахування у профілактично-корекційній роботі.

З метою профілактики неконструктивного психосоціального розвитку важливим є врахування виявлених у дослідженні закономірностей:

1) становлення суб'єктності безпосередньо пов'язано з такими особливостями як «сильні» стилі міжособистісної взаємодії («ворожа сила» та «доброзичлива сила»), індивідуалістична спрямованість, активні coping-стратегії, суб'єктивне благополуччя, соціально-психологічна адаптованість і позитивне самоприйняття;

2) рівень суб'єктності відіграє конструктивну або деструктивну роль тільки у *поєднанні* з такими рисами особистості як соціальний інтерес, прийняття інших, конгруентна взаємодія з оточенням. Виражений індивідуалізм, егоцентризм, низька афіліативність (відсутність потреби у підтримці, схваленні, прийнятті), прагматизм, прагнення домінувати й відсутність глибоких, близьких стосунків складають певні «ризики» для гармонійного психосоціального розвитку;

3) психосоціальна адаптація й інтегрованість у підлітково-юнацькому віці можуть бути досягнуті двома основними шляхами: а) шляхом задоволення потреби в самореалізації, досягненні успіхів у протидії обмежуючим чинникам середовища («сильні типи»); б) шляхом підвищення

самоконтролю з відмовою від досягнення поточних потреб заради збереження конгруентних стосунків з оточенням («слабкі типи»).

4) типи психосоціального розвитку презентують реальні особливості дорослішання сучасної української молоді. Їх необхідно враховувати у психотерапевтичній, консультативній й навчально-виховній роботі, оскільки проблеми усвідомлення себе і переживання свого буття у світі дорослими пацієнтами і клієнтами виявляються детермінованими нерозв'язаними своєчасно дихотоміями (суперечностями) психосоціального розвитку в підлітково-юнацькому віці.

Підсумовуємо, що у процесі організації психолого-педагогічного супроводу має бути розв'язана проблема традиційного протиставлення соціальної адаптації і продуктивного розвитку, яка є досить поширеною у психології. Наприклад, К. Домбровські, вважає, що «здатність завжди пристосовуватися до нових умов на будь-якому рівні свідчить про моральну та емоційну нерозвиненість. За цією здатністю ховається відсутність ієрархії цінностей і така життєва позиція, яка не містить в собі елементів, необхідних для позитивного розвитку особистості і творчості» (цит. за [492]). Результати доводять, що подібна позиція (принаймні стосовно періоду дорослішання) є надто категоричною. М. С. Яницький [492], В. В. Москаленко [247] й інші психологи [62; 119; 396] вважають, що психологічна адаптація, що реалізується в процесі життєдіяльності кожної людини, є базовим, фоновим процесом, який визначає умови соціальної взаємодії особистості і її розвитку.

Оскільки протягом підлітково-юнацького віку відбувається поступове структурування розвитку й оформлення певного «сценарію майбутнього життя» у вигляді чітких способів функціонування і соціальної взаємодії, профілактика й корекція непродуктивних проявів психосоціального розвитку особистості повинна реалізовуватися на основі таких показників:

– *зміст спрямованості*, як-от: якою є ціннісно-мотиваційна основа індивідуальної варіативності психосоціального розвитку підлітка (юнака) –

переважна спрямованість особистості на справу, на себе (прагнення до переваги), на людей (соціальний інтерес, почуття спільності);

– *напрямок та зміст соціальної активності*, як-от: яким є характер взаємодії особистості зі світом, середовищем, оточенням (пристосування, уникнення чи самореалізація й оволодіння) (позиція у міжособистісних стосунках);

– *джерело активності*, як-от: яким є джерело розвитку й активності (орієнтація ззовні, зсередини, дезорієнтація).

– *рівень конструктивності* (деструктивності), як-от: відповідність чи невідповідність структури психосоціального розвитку задачам розвитку;

– *кризовість – стабільність* (ентропія – неентропія) розвитку.

Інтегративність структур особистості – суб'єкта пов'язана із вибором та прийняттям індивідуального шляху досягнення продуктивності в певних сферах життєдіяльності (соціальній, емоційній, міжособистісній і духовній). Континуум «особистість – суб'єкт» можна розглядати в якості основного об'єкта психологічних впливів у процесі формування навичок розв'язання базових дихотомій психосоціального розвитку. Гармонійне співвідношення його компонентів – основна мета психолого-педагогічної профілактики та корекції.

Виявлені типи психосоціального розвитку надають можливість контролю за динамікою й результатом формування особистості в процесі цілеспрямованих впливів. У цьому сенсі в обох вікових періодах непродуктивні індивідуально-типові варіанти психосоціального розвитку виявляють певні «слабкі зони», які мають бути точками відліку для організації психологічного супроводу. Наприклад, особливості «Я-концепції» представників типів «інтернально-домінантний», «доброзичливо-залежний», «фрустровано-кризовий» можуть призводити до *гіпо-* або *гіпер*соціалізації, причому ці тенденції посилюються протягом дорослішання. Дефіцит особистісного й ціннісно-мотиваційного потенціалу (негативне самоставлення, недовіра до людей, зовнішня система цінностей тощо) може

призводити до дисбалансу в розвитку суб'єкта життєдіяльності, до неможливості ефективної реалізації власної активності й ускладнень у життєвому самовизначенні в соціальному світі (тип «дезінтегрований»).

Результати експерименту дозволили чітко визначити «зони корекції», які можуть бути вирішені під час практичної розвивальної роботи з підлітками та юнаками. Робота з представниками непродуктивних типів психосоціального розвитку має проходити у двох напрямках – у напрямку розвитку навичок і у напрямку роботи із самосвідомістю. Так, для представників типів «доброзичливо-залежний», «фрустровано-кризовий» й «дезінтегрований» – це робота з механізмами «Я-концепції», корекція самооцінки, підвищення локусу контролю над ситуаціями власного життя; для представників «інтернально-домінантного», «суб'єктно-домінантного», «дезінтегрованого» типів – це розвиток просоціальної мотивації й орієнтації на інших людей, духовних цінностей, навичок суб'єктно-суб'єктної взаємодії, розширення стильового діапазону просоціальної поведінки тощо.

Зазначимо, що найбільш складними з точки зору ефективності формувальних впливів є типи *конформних* учасників («доброзичливо-залежний» і «залежно-адаптивний»), які характеризуються опорою на «Зовнішнє Я» (інтеріоризація норм) за рахунок самоствердження, відмови від реалізації власного Я, своїх потенцій та бажань. Основною лінією їх психосоціального розвитку є соціогенез з яскраво вираженим укліном у бік соціалізації за рахунок індивідуалізації. Домінуючою є орієнтація на інтеріоризацію існуючих норм, стандартів, очікувань значимих інших та незмінне слідування ним. Це тип «зручної» для дорослих особистості (учня, студента, сина/доньки) як об'єкта виховання, для якого не характерна класична підліткова криза (протест, бунт). Тому зазвичай вони опиняються поза уваги психологів й педагогів.

Водночас, як показують результати дослідження, ці підлітки та юнаки мають суттєві проблеми із становленням суб'єктності (як у спілкуванні, так і щодо власного життя) й ідентичності, реалізують переважно адаптаційну

діяльність, стратегії поступок, прихованої (уникнення, втеча) конфронтації, низьку суб'єктну активність тощо. У своїх крайніх проявах особистість з таким типом регуляції виявляється практично повністю залежною від зовнішніх обставин та норм. Зміст і цілі їх психологічного супроводу, навчання й виховання мають програмуватися як сприяння розвитку суб'єктності, навичок самоорганізації, актуалізації суб'єктного потенціалу, набуттю самоцінності, цілеспрямованості, мотивації самореалізації, розвиток внутрішніх цілей, асертивності тощо.

Для «інтернально-домінантного» типу психосоціального розвитку основним має бути розвиток соціального інтересу, просоціальної мотивації, формування еталонів моральної поведінки, сприяння набуттю цінності оточуючих людей і світу, розвитку соціально-конструктивного стилю життя, подолання зверхності й відчуженості у міжособистісних відносинах.

Для «фрустровано-кризових» розвивально-корекційні впливи мають сприяти інтеграції, самовизначенню, усвідомленню власних цілей, зниженню фаталізму, узгодженню власних цілей й вимог оточення, підвищенню самооцінки, самоприйняття, усвідомленню власної життєвої позиції, сприяння психосоціальній інтеграції через розвиток суб'єктності, ідентичності й соціального інтересу.

Конструкт психосоціального розвитку втілює необхідність гармонійного поєднання процесів соціалізації й індивідуалізації, саморегуляції і суспільної регуляції як умови гармонійного розвитку особистості, відкритої для вирішення суспільних задач, а не фіксованої лише на завданнях самовираження. Важливо враховувати, що розгортання певної моделі психосоціального розвитку відбувається стихійно, під впливом складної системи внутрішніх і зовнішніх детермінант. Підліток (юнак) адаптується до соціальної реальності відповідно до її вимог, але його особистісний потенціал при цьому може бути не запущений, заблокований (і відповідно не реалізований у подальшому, а індивідуальні життєві цілі не досягнуті). Усвідомлений вибір типу психосоціального розвитку у

підлітково-юнацькому віці ще неможливий, але усвідомлення власних цільових, комунікативних стратегій і їх своєчасна корекція може сприяти ефективному дорослішанню та подальшій самореалізації особистості.

Психологічний супровід передбачає не лише визначення психологічних детермінант деформацій психосоціального розвитку, але і організацію *профілактичної* роботи, спрямованої на пошук способу функціонування, який максимально сприяє реалізації особистісно-суб'єктного потенціалу. У цьому аспекті отримані результати дослідження застерігають від беззастережної підтримки ідеалів незалежності і самостійності чи огульного засудження усіх форм залежності й взаємозалежності у психосоціальному розвитку підлітка та юнака.

Є підстави вважати, що сильна орієнтація на себе (індивідуалізм, егоцентризм, мотивація першості й досягнень, високі домагання) чи на інших (соціабельність, нормативність поведінки, колективізм) можуть бути як сприятливими, так і несприятливими для подальшого розвитку особистості. Незалежність чи автономність самі по собі не можуть слугувати достатнім критерієм особистісної зрілості чи продуктивності психосоціального розвитку. Навряд чи можна схвалювати які-небудь вчинки чи дії підлітка, базуючись тільки на тому, що вони автономні, нададаптивні й незалежні.

Цінність підлітково-юнацької автономності повинна визначатися не суб'єктивним критерієм «привабливості» (тим більш абстрактної, теоретичної), а тим, якою мірою вона утілює взаємозв'язок моралі, свободи і раціональності. Прояви автентичності, незалежності, самостійності, індивідуалізму необхідно вважати морально бажаними не самими по собі, а відповідно до їх значення, внеску у досягнення гармонійної цілісності, інтегрованості (моральних цінностей) особистості.

Орієнтація підлітка (юнака) на цінності впливу, влади, грошей або зайва самостійність при відносно низькому рівні моральної самосвідомості й соціабельності може призводити до успіху не найкращим (адекватним) способом і негативно позначатися на стосунках з оточуючими. Фіксація на

лідерстві, домінуванні над оточенням, об'єктне ставлення до інших на тлі зниження соціального інтересу і внутрішніх цінностей може призводити до гіпертрофованого усвідомлення власної активності й унікальності і недостатнього усвідомлення відповідальності за власний вибір, розуміння і прийняття іншої людини, і, врешті-решт, – до звуження простору психосоціального розвитку та потенціалу самоактуалізації.

Результати дослідження доводять, що уявлення про те, ніби певна залежність від зовнішніх чинників неодмінно гірша в моральному відношенні, ніж незалежність не є аксіомою. Мета продуктивної профілактики і корекції – уникнення тих видів зовнішньої залежності і незалежності, які обмежують можливості продуктивної дії, самоактуалізації, соціальної інтеграції, і зміцнення тих інститутів й стосунків, які їм сприяють.

Враховуючи окреслені у другому розділі тенденції й характеристики нового типу отроцтва, завдання освіти (середньої, вищої й професійно-технічної) полягає у *проектуванні гармонійного психосоціального розвитку* як умови реалізації культуротворчої функції сучасної молоді і як вияву онтогенетично своєрідної форми культурної творчості людства. І в цьому плані важливим є зміст навчання і виховання отроцтва, взятий у його соціокультурному вимірі, коли підліток (юнак) виступає не тільки як виконавець інституційних вимог різного рівня, але як особистість, здатна усвідомити свою самість, самовизначитися по відношенню до інших і визначити себе, свій особистісний вибір у більш широкому соціокультурному горизонті.

Саме наявність культуротворчої функції і складає провідний ***критерій сучасного типу отроцтва*** як соціально-вікової групи, до якого у суспільстві ще не сформовано ставлення як до суб'єкта культури у всій його складності та багатоплановості. Тому особливо гостро відчувається необхідність поставити питання більш широко, включити психолого-педагогічну модель психосоціального розвитку особистості в широкую систему загальнолюдської культури, зосередити увагу не тільки на засвоєнні

(присвоєнні) особистістю форм людської ментальності і родових здатностей людства, але й на дослідженні механізмів *породження* тих форм, що історично складаються, об'єктивно перебувають у становленні.

Унікальність і складність сучасної соціокультурної ситуації психосоціального розвитку підлітків та юнаків полягає у тому, що, з однієї сторони, швидке формування персональної ідентичності, їх потреба у самоствердженні стимулюються сучасними процесами у суспільстві. З іншої, – отроцтво знаходиться у ситуації обмеження і навіть неможливості (що тим критичніше, чим ближче до верхньої межі періоду) реальної повноцінної самореалізації у суспільстві, яка пов'язана як з нестачею особистісно – суб'єктного ресурсу, так і з дефіцитом позитивного впливу інститутів соціалізації (сім'ї, освітньо-виховних закладів, закладів культури, засобів масової інформації) тощо.

Не можна не погодитися з Д. І. Фельдштейном [384], який пов'язує деформації підлітково-юнацької самосвідомості з наявністю суперечності між прискореним загальним соціальним розвитком підлітків і закритими для них реальними особистісно значущими шляхами соціалізації. Ці суперечності можуть призводити до внутрішнього конфлікту і штучної затримки психосоціального розвитку. Отроцтво, яке у нестабільному суспільстві опинилося у соціально-психологічному кризовому стані, потребує, на думку Д. І. Фельдштейна, цілеспрямованих дій дорослого світу щодо його збереження й забезпечення його розвитку.

Але зазначені суперечності мають не тільки негативні наслідки. Соціокультурні й психосоціальні суперечності є *стимулом розвитку* креативних функцій і творчого потенціалу молоді, яка в будь-яких умовах прагне пошуку шляхів індивідуалізації, самовираження, самореалізації та виступає джерелом динаміки культури. Програмні цілі освіти мають враховувати, що саме в умовах розв'язання внутрішніх й зовнішніх суперечностей психосоціального розвитку, отроцтво реалізує власний потенціал кризовості, руйнування, лімінарності і в кінцевому рахунку –

зростання. В умовах невизначеності світосприйняття, послаблення зовнішніх регуляторів, плюралізації картин світу ці суперечності специфічним чином активізують ресурси пошуку шляхів розв'язання дихотомій психосоціального розвитку (самовираження, власних відповідей на екзистенційні питання, власних виборів у самореалізації тощо).

Тому актуалізується проблема індивідуальної сенситивності підлітків та юнаків до амбівалентності, суперечливої єдності переваг і недоліків плюралістичної розмаїтості й нормативної невизначеності сучасного життя. Йдеться про індивідуальні (у тому числі несприятливі) варіанти й моделі психосоціального розвитку, зумовлені толерантністю / інтолерантністю до психосоціальної фрустрації й соціальної невизначеності, рівнем соціальної адаптованості особистості, особливостями усвідомлення і особистісного переживання соціальних та особистісних суперечностей, наявністю і своєчасністю становлення системи життєвих цілей, ціннісно-смислових утворень, ступенем упевненості у можливості і здатності впливати на власне життя, творчої спрямованості особистості тощо.

Проблема нового, власне культурологічного й психосоціального підходів в оцінці психосоціального розвитку отрочтва як носія, інтерпретатора і творця культурних норм та традицій людства потребує, передусім, виходу освітніх практик за межі *«соціального замовлення»*, включення психолого-педагогічної моделі особистості, яка усвідомлює себе суб'єктом й представником культури, у широку систему загальнолюдської культури, зосередження уваги не тільки на засвоєнні (присвоєнні) підлітками (юнаками) форм людської ментальності та родових здатностей людства, але і на психологічних умовах *породження* ними тих форм, що історично складаються, об'єктивно перебувають у становленні.

На сучасному етапі суспільного розвитку завдання освіти полягає у забезпеченні умов реалізації культуротворчої функції отрочтва XXI століття, який втілює спадкоємність й поступальність в історичному розвитку культури.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі представлено результати емпіричної операціоналізації конструктів «тип психосоціального розвитку» й «моделі психосоціального розвитку», а також окреслено засади психолого-педагогічного супроводу психосоціального розвитку сучасної молоді.

Опис кластерів («інтернальний», «інтегрований», «залежний», «домінантний», «ізолюваний»), отриманих на основі діагностичних даних тест-опитувальника «PDA», позначив шляхи операціоналізації конструкту «тип психосоціального розвитку». Застосування комплексу особистісних, суб'єктних і соціально-поведінкових показників й методології варіативно-паттернового аналізу дозволило визначити чотири типи психосоціального розвитку у підлітковому («автономно-самодостатній», «інтернально-домінантний», «доброзичливо-залежний», «фрустровано-кризовий») і юнацькому («гармонійний», «суб'єктно-домінантний», «залежно-адаптивний» «дезінтегрований») віці.

Змістовними «засадами» варіативності психосоціального розвитку виявилися рівень суб'єктної активності, напрямок соціальної активності, спрямованість й цінності особистості. Визначено також чинники індивідуальної варіативності психосоціального розвитку: характер соціальної взаємодії і позиція у системі стосунків; особиста (адаптивна) й суб'єктна (нададаптивна) регуляція поведінки; особливості спрямованості; рівень соціальної активності; опора на себе – пошук підтримки; кризовість – безкризовість поведінки і стосунків з оточенням.

Індивідуальна варіативність психосоціального розвитку підлітків та юнаків в сучасному українському суспільстві конкретизовані як конструктивна (оптимальне розв'язання дихотомій), непродуктивна (акцентована спрямованість на себе чи інших людей) і деструктивна (дезінтеграція) моделі психосоціального розвитку.

У розділі висвітлюються принципи організації і зміст корекційно-розвивальної програми, яка складається з трьох етапів: «Особистість: дихотомія «прагнення до переваги – соціальний інтерес», «Суб'єктність: дихотомія «детермінізм – самовизначення», «Ідентичність: дихотомія самоактуалізація – умовні цінності». Аналіз якісних зрушень у представників неконструктивних моделей психосоціального розвитку показав позитивні зміни як статистично вірогідний ($p < 0,05$, $p < 0,01$) наслідок її упровадження. Виявлено відмінності у тенденціях розв'язання функціональних дихотомій в різних вікових групах: підліткові групи більш сензитивні до розвитку особистісних, а юнацькі – до розвитку суб'єктних компонентів психосоціального розвитку; підліткові групи більш сенситивні до розвитку установок та навичок розв'язання дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес», а юнацькі – дихотомії «детермінація – самовизначення».

Виявлено наступні індивідуальні закономірності: підлітки «інтернально-домінантного» типу сензитивні до розв'язання дихотомії «прагнення до переваги – соціальний інтерес», а підлітки «фрустровано-кризового» типу – до розв'язання дихотомії «детермінація – самовизначення»; у юнацькому віці представники «залежно-адаптивного» типу чутливі до впливів щодо розв'язання дихотомій «детермінація – самовизначення» й «самоактуалізація – умовні цінності», а типу «дезінтегрований» – до розв'язання дихотомій «детермінація – самовизначення» і «прагнення до переваги – соціальний інтерес».

У розділі визначено особливості й умови психолого-педагогічного супроводу психосоціального розвитку сучасного отроцтва в умовах трансформаційних змін у суспільстві. Теоретичний аналіз і результати емпіричного дослідження є підставою для уточнення завдань освіти на сучасному етапі суспільного розвитку.

Основний зміст п'ятого розділу опубліковано у публікаціях [368; 417; 418; 419; 423; 437; 443; 459; 467; 468; 557; 560].

ВИСНОВКИ

1. У дисертації наведене теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці, що виявляються в теоретичному обґрунтуванні, верифікації й експериментальному підтвердженні концепції психосоціального розвитку, об'єктивованій у багатовимірній моделі цього явища. Вона пояснює закономірності, зміст, феноменологію, структуру й результуючі ефекти психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці та ілюструє нерозривний взаємозв'язок вікових й індивідуальних закономірностей становлення особистісної і суб'єктної іпостасей сучасної молоді, в якій співпадають основний об'єкт перспективних соціально-педагогічних програм і об'єкт вікової психології – розвиток нового покоління підлітків та юнаків в умовах динамічних соціальних змін.

2. Теоретико-методологічний аналіз показав, що проблема психосоціального розвитку є однією з найбільш конфліктних в історії психології, оскільки утілює найсуттєвіші концептуальні розходження, пов'язані з поясненням генези та детермінації розвитку особистості в онтогенезі. Гносеологічна дихотомічність проблеми психосоціального розвитку підтримується онтологічною неможливістю визначити *односпрямований вектор* внутрішнього чи зовнішнього, соціального чи індивідуального, детермінації чи самодетермінації у розвитку особистості, з одного боку, не хеґтуючи її зумовленістю усім соціокультурним «полем», з іншого, – не відмовляючи особистості в можливостях персонального самовизначення як суб'єкта життя та саморозвитку. Виходячи із складності феномену психосоціального розвитку основний вектор дисертаційного дослідження полягає у його системному аналізі у площині теоретико-методологічного, загальнонаукового й практичного рівнів пізнання людини у трансформаційному світі.

3. У дослідженні доведено, що сучасне отроцтво як психосоціальний феномен, віковий період і соціальна група є соціокультурним явищем, сутність якого поступово трансформується у часі і просторі суспільно-історичних змін. Радикалізм сучасних соціокультурних трансформацій, зміна соціальної ситуації розвитку сучасних підлітків і юнаків зумовлюють становлення нового типу отроцтва XXI ст., дослідження якого потребує подолання методологічної обмеженості культурно-історичної парадигми та його нового розуміння з позиції постнекласичної парадигми й плюралістичної методології пізнання. Визначено новий погляд на сучасне отроцтво як носія культуротворчої функції і суб'єкта суспільно-історичного розвитку, який історично *розвивається* й визначає зміни способу функціонування і розвитку людства.

4. Результати проведення фокус-груп, учасниками яких були вчителі, підтвердили наявність *нових тенденцій* у психосоціальному розвитку сучасної молоді. Сукупність позитивних й негативних характеристик, виявлених шляхом порівняння вчителями психосоціальних особливостей двох різночасових груп (кагорт) – підлітків (юнаків) 70 – 80-х років й сучасних підлітків (юнаків), окреслила особливості становлення нового типу отроцтва XXI століття, яке постає не лише колективним суб'єктом освітнього процесу, а учасником культурно-історичної дії, детермінантою ціннісно-нормативних змін у суспільному повсякденні.

5. З метою емпіричної верифікації концепції психосоціального розвитку розроблено й стандартизовано україномовний *тест-опитувальник* «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA). Він має задовільні психометричні показники (факторну структуру, консистентність шкал, конструктну валідність, тест-ретестову надійність) і дозволяє діагностувати структурні компоненти психосоціального розвитку (показники становлення особистості та суб'єктності) у підлітково-юнацькому віці. Діагностика різних груп сучасної молоді за тест-опитувальником PDA показала, що їх

психосоціальний розвиток детермінований складною сукупністю вікових, індивідуальних, статевих й соціальних чинників.

6. Соціокультурно зумовлена *сутність* психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці відображається в закономірностях, результируючих ефектах та синергетичній єдності міжпроцесуальних взаємодій суб'єктогенези, соціогенези, персоногенези у певних соціальних мікро-, мезо-, макроумовах й презентується функціонально-регулятивним, рефлексивно-феноменологічним, ціннісно-інтерактивним вимірами загального, типового, індивідуального в розвитку особистісної та суб'єктної іпостасей людини як цілісної індивідуальності. Структурно-функціональний *зміст* психосоціального розвитку визначає його субстрат – континуум «особистість – суб'єкт», який утілює системний взаємозв'язок функціонально-регулятивних особливостей підлітка (юнака), які характеризують його як суб'єкта діяльності (носія суб'єктної активності) із ціннісно-феноменологічними особливостями, які конституують його як особистість (носія ціннісно-мотиваційного ставлення до світу, справи, себе, інших).

7. *Критерієм* конструктивного психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці є віднаходження особистістю ефективного способу розв'язання індивідуальних і вікових задач дорослішання, представлених у вигляді базових функціональних дихотомій «детермінація – самовизначення», «самоактуалізація – умовні цінності», «прагнення до переваги – соціальний інтерес». Засобом й ресурсом позитивного чи негативного розв'язання суперечливих тенденцій підлітково-юнацького віку на користь психосоціальної інтегрованості (гармонійності) чи дезінтеграції (кризового характеру розвитку) є структурно-рівнева організація континууму «особистість – суб'єкт». Віднаходження балансу між дихотоміями психосоціального розвитку дозволяє підлітку (юнаку) інтегруватися у суспільство на засадах єдності соціальної адаптації (присвоєння соціокультурного досвіду) і творчості (самореалізації у його перетворенні).

8. Зміст і структура *кризи* психосоціального розвитку є маркером вікових й індивідуальних проблем у розв'язанні функціональних дихотомій розвитку. Індивідуальними *предикторами* кризи є екстернальний локус контролю, орієнтація на матеріальні цінності, низька гнучкість у спілкуванні, недовіра до людей і світу, негативне самоставлення, низьке психологічне благополуччя, проблеми саморозкриття. Серед вікових предикторів у підлітковому віці переважають особистісні та соціальні чинники, у юнацькому віці зростає значення ціннісно-мотиваційних та суб'єктних чинників.

Феноменологія *кризи особистості* і *кризи суб'єкта* є виявом індивідуальної варіативності психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. Сутність кризи особистості полягає у «відстоюванні» свого Я у зовнішньому конфлікті з оточенням та собою. Сутність кризи суб'єкта полягає в активному «відшукуванні» власної суб'єктності в умовах експериментування з різними видами діяльності, ролями, ідеалами та субкультурами. Кризова феноменологія у підлітково-юнацькому віці поступово трансформується від кризи особистісних компонентів розвитку в підлітковому до кризи суб'єктних компонентів розвитку у юнацькому віці.

9. Тип психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці є результатом диференціації й кристалізації гармонійних – дисгармонійних виявів континууму «особистість – суб'єкт» у напрямку оформлення індивідуальних варіантів розв'язання суперечливих тенденцій дорослішання. Змістовними «засадами» типізації психосоціального розвитку є рівень суб'єктної активності, напрямок соціальної активності, спрямованість і цінності.

Описано чотири типи психосоціального розвитку у *підлітковому* («автономно-самодостатній», «інтернально-домінантний», «доброзичливо-залежний», «фрустровано-кризовий») та у *юнацькому* («гармонійний», «суб'єктно-домінантний», «залежно-адаптивний» «дезінтегрований») віці. Типологія психосоціального розвитку концептуалізована як конструктивна

(гармонійне розв'язання дихотомій), непродуктивна (акцентована спрямованість на себе чи інших людей) і деструктивна (дезінтеграція) моделі психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці.

10. Доведено ефективність впливу упровадженої корекційно-розвивальної програми на оптимізацію й покращення особистісних та суб'єктних показників у учасників – представників різних типів психосоціального розвитку. Ефективність програми була зумовлена реалізацією індивідуально зорієнтованої корекції й послідовним проходженням учасниками трьох етапів, які сприяли розвитку особистості, суб'єктності та самототожності у часі та просторі життя. Отримані результати наочно засвідчили позитивну динаміку у психосоціальному розвитку підлітків та юнаків в розвивальних умовах експериментальної програми.

11. Узагальнення отриманих даних дозволяє зробити висновок про те, що мета й завдання дослідження реалізовані, основні положення запропонованої концепції психосоціального розвитку та гіпотези дослідження знайшли своє підтвердження. Розроблена модель психосоціального розвитку і результати її верифікації дають змогу реалізації комплексного підходу до вивчення вікових й індивідуальних особливостей психосоціального розвитку, психологічного супроводу, прогнозування та корекції неконструктивних моделей та кризових проявів у підлітково-юнацькому віці.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим визначенням кроскультурних, етнічних, гендерних особливостей психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці. На особливу увагу заслуговують подальша апробація комплексу психодіагностичних методик дослідження, поглиблення уявлень про закономірності психосоціального розвитку молоді в різних умовах соціалізації та проблема підготовки педагогів і психологів до психолого-педагогічного супроводу психосоціального розвитку сучасних підлітків та юнаків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абельс Х. Интеракция, идентификация, презентация (введение в интерпретативную социологию) / Хайнц Абельс. – Санкт-Петербург : Алетей, 2000. – 272 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе : Активность и развитие личности. – Москва, 1989. – С. 110–134.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335 с.
4. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 1. – С. 14–29.
5. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психология. – 2005. – Т. 2, №. 4. – С. 15–24.
6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
7. Абульханова К. А. Психосоциальный и субъектный подходы к исследованию личности в условиях социальных изменений / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 5. – С. 5–14.
8. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) : избранные психологические труды / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – Москва : Моск. психол.-социал. институт ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1999. – 224 с.

9. Абульханова-Славская К. А. Психосоциальный подход к особенностям сознания, социального мышления личности и российского менталитета [Электронный ресурс] / К. А. Абульханова-Славская. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/4/0171/index.shtml?from_page=124 (дата обращения: 23. 09. 2014).
10. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 5. – С. 3–18.
11. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – Москва : Прагма, 1993. – 175 с.
12. Александрова Г. Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Г. Г. Александрова ; Казанск. гос. ун-т. – Казань, 2004. – 19 с.
13. Александрова М. Д. Старение: социально-психологический аспект / М. Д. Александрова // Психология старости и старения : хрестоматия / сост. О. В. Краснова, А. Г. Лидерс. – Москва, 2003. – С. 177–182.
14. Александровская В. М. Коммуникативная природа «образа-Я» личности / В. М. Александровская // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Київ, 2013. – Т. 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7, ч. 1. – Ніжин, 2013. – С. 28–35.
15. Аллахвердов В. М. Пришла методологическая пора психология, отворяй ворота! / В. М. Аллахвердов // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 154–158.
16. Ананьев Б. Г. Онтогенетическая эволюция и продолжительность жизни человека / Борис Герасимович Ананьев // Избранные сочинения : в 2 т. – Москва, 1980. – Т. 1. – С. 31–153.

17. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – Ленинград, 1967. – Вып. 2. – С. 235–249.
18. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. тр. / Борис Герасимович Ананьев / под ред. А. А. Бодалева ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 382 с.
19. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 338 с.
20. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 688 с.
21. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Людмила Федоровна Анн. – Санкт-Петербург : ООО «Питер Пресс», 2007. – 271 с.
22. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131–143.
23. Анциферова Л. И. Категория развития в психологии / Л. И. Анциферова, Д. Н. Завалишина, Е. Ф. Рыбалко // Категории материалистической диалектики в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – Москва, 1988. – С. 25–46.
24. Анциферова Л.И. Методологические проблемы психологии развития / Л. И. Анциферова // Принцип развития в психологии. – Москва, 1978. – С. 3–20.
25. Анциферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л. И. Анциферова // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 37–49.
26. Анцыферова Л. И. Психологическая концепция Пьера Жана / Л. И. Анциферова. – Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С. 176–177.

27. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно – деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. – Москва, 2000. – С. 27–42.
28. Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / Филипп Арьес ; пер. с фр. Я. Ю. Старцева при участии В. А. Бабинцева. – Екатеринбург : Уральский университет, 1999. – 416 с.
29. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров : [монография] / Александр Григорьевич Асмолов. – Москва; Воронеж, 1996. – 768 с.
30. Асмолов А. Г. Феноменология неадаптивной активности в культурно – исторической парадигме / А. Г. Асмолов, М. С. Гусельцева // Культурно – историческая психология. – 2008. – № 1. – С. 37–47.
31. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа : [монография] / Александр Григорьевич Асмолов. – Москва : Смысл, 2002. – 416 с.
32. Байтингер О. Е. Отношение к будущему / О. Е. Байтингер // Психология современного подростка / под ред. Л. А. Регуш. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 86–93.
33. Балл Г. О. Категорія культури і психологічна наука / Г. О. Балл // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ, 2005. – Вип. 26. – Т. 1. – С. 70–75.
34. Балл Г.А. Личность как модус культуры и как интегративное качество лица / Г.А. Балл, В.А. Мединцев // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 167 – 178.
35. Балл Г.О. Методолого – психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 1 / Г.О. Балл // Соціальна психологія. – 2006. – № 4. – С. 3–14.

36. Балтес П. Всевозрастной подход в психологии развития : исследование динамики подъема и спадов на протяжении жизни / Петер Балтес // Психологический журнал. – 1994. – Т. 1, № 1 – С. 60–80.
37. Барабанщиков В. А. Б. Ф. Ломов: системный подход к исследованию психики / В. А. Барабанщиков. – Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 4. – С. 27–38.
38. Белик А. А. Теория «Я» Дж. Г. Мида и психологическая антропология / А. А. Белик // Социальная психология и общество. – 2011. – № 1. – С. 31–43.
39. Белинская Е. П. Адаптация русскоязычной версии опросника стилей идентичности М. Берзонски [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская, И. Д. Бронин // Психологические исследования : электрон. науч. журнал. – 2014. – Т. 7, № 34. – С. 12. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11. 01. 2015).
40. Белинская Е. П. Человек в изменяющемся мире – социально-психологическая перспектива : [монография] / Елена Павловна Белинская. – Москва : Прометей, 2005. – 344 с.
41. Беличева С. А. Основы превентивной психологии : [монография] / Светлана Афанасьевна Беличева. – Москва : Ред.-изд. центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1993. – 199 с.
42. Бергер П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – Москва : Изд-во «Медиум», 1995. – 323 с.
43. Бермус А. Г. Введение в гуманитарную методологию : [монография] / Александр Григорьевич Бермус. – Москва : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – 336 с.
44. Борулава Г.А. Методология современной психологии : [монография] / Галина Алексеевна Борулава. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2009. – 216 с.
45. Бершедова Л. И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование

критических периодов : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Л. И. Бершедова ; Карельский гос. пед. ун-т. – Москва, 1999. – 50 с.

46. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.

47. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : монография / Владимир Соломонович Библер. – Москва : Политиздат, 1991. – 413 с.

48. Білоконь І. В. Співвідношення соціального та індивідуального в дискурсі про смислову реальність / І. В. Білоконь // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – Київ, 2013. – Том 11. – Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Вип. 7, ч. 1. – Ніжин, 2013. – С. 56–63.

49. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева ; [отв. ред. Е. В. Шорохова]. – Москва : Наука, 1978. – 311 с.

50. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н. В. Богданович ; Институт психологи РАН. – Москва, 2003. – 19 с.

51. Богомолова Н. Н. Фокус – группы как метод социально – психологического исследования / Н. Н. Богомолова, Т. В. Фоломеева. – Москва : Магистр, 1997. – 80 с.

52. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : [монография] / Лидия Ивановна Божович – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.

53. Божович Л.И. Психологическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – Москва : Педагогика, 1979. – 176 с.

54. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко – Київ : Освіта України, 2007. – 332 с.
55. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26–33
56. Бочаров В. В. Антропология возраста : учеб. пособ. / В. В. Бочаров. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. – 196 с.
57. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии / Б. С. Братусь // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии – Москва, 1997. – С. 67–91.
58. Брушлинский А. В. Один из вариантов системного подхода в психологии мышления / А. В. Брушлинский // Принцип системности в психологических исследованиях. – Москва, 1990. – С. 97 – 103.
59. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Андрей Владимирович Брушлинский. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН»; Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. – 345 с.
60. Будилова Е. А. О взаимосвязи теории и истории психологии / Е. А. Будилова // Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. – Москва : Наука, 1969. – С. 153–217.
61. Бueva Л. П. Социальная среда и сознание личности : монография / Людмила Пантлеевна Бueva. – Москва : Изд-во МГУ, 1968. – 263 с.
62. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія / Ірина Сергіївна Булах. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
63. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика : [учеб. для вузов] / Л. Ф. Бурлачук. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 352 с.

64. Бурменская Г. В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий / Г. В. Бурменская // Вопросы психологии. – 2002. – № 2. – С. 5–13.
65. Бурменская Г. В. Типологический подход в возрастной психологии развития / Г. В. Бурменская // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 3–19.
66. Валлон А. От действия к мысли / Анри Валлон. – Москва : Изд-во ин. лит-ры, 1956. – 238 с.
67. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Анри Валлон ; [пер. с фр. Л. И. Анцыферовой.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 208 с.
68. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.
69. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева и В. Г. Щур. – Москва : Смысл, 1997, с. 284–314.
70. Васютинський В. О. Інтеракційна психологія влади : монографія / Вадим Олександрович Васютинський. – Київ: КСУ, 2005. – 492 с.
71. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособ. / И. В. Вачков. – Москва : Изд-во "Ось-89", 1999. – 176 с.
72. Венгер А. Л. Соотношение возрастных и индивидуальных закономерностей психического развития ребенка : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А. Л. Венгер ; Психологический институт РАО. – Москва, 2002. – 45 с.
73. Весна Е. Б. Социализация и индивидуализация. Закономерности и механизмы : монография / Елена Борисовна Весна. – Москва; Петропавловск-Камчатский : Изд-во Камчатского гос. пед. ун-та, 1997. – 200 с.

74. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: Теория и практика : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е. Н. Волкова ; Моск. гос. пед. ун-т. – Москва, 1998. – 31 с.

75. Воловикова М. И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / М. И. Воловикова ; Ин-т психологи РАН. – Москва, 2005. – 36 с.

76. Волович А. С. Особенности социализации выпускников средней школы : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / А. С. Волович ; Моск. гос. ун-т – Москва, 1990. – 19 с.

77. Воротило Н. В. Особенности субъективного опыта переживания личностного кризиса старшими подростками : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н. В. Воротило ; Моск. гос. медико-стоматол. ун-т – Москва, 2009. – 19 с.

78. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3 / Лев Семенович Выготский. – Москва : Педагогика, 1983. – 368 с.

79. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 4 / Лев Семенович Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 432 с.

80. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 / Лев Семенович Выготский. – Москва : Педагогика, 1984. – 368 с.

81. Гаврилова Т. А. Критический анализ зарубежных психологических концепций «кризисности – безкризисности» перехода от детства к взрослости : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Т. А. Гаврилова. – Москва, 1985. – 19 с.

82. Галажинский Э. В. О принципах системной антропологической психологии / Э. В. Галажинский, В. Е. Ключко // Материалы IV съезда Российского психологического общества. – Ростов н/Д, 2007. – Т. 1. – С. 226.
83. Галажинский Э. В. Самореализация личности как психоисторическая проблема / Э. В. Галажинский // Психологические проблемы самореализации личности. – Санкт-Петербург : Изд-во С. – Петерб. ун-та, 2000. – Вып. 4. – С. 87–100.
84. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / Владимир Александрович Ганзен. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1984. – 187 с.
85. Гарбер И. Е. Метапсихология в XXI веке: предмет, структура и методы / И. Е. Гарбар // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 4. – С. 106–114.
86. Глинский Б.А. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин. – Москва : Изд-во МГУ, 1965. – 125 с.
87. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Холик [пер. с англ. Холика В.] – Київ : Либідь, 2003. – 520с.
88. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории [Электронный ресурс] / Т. О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 4 (12). – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13. 02.13).
89. Горностай П. П. Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности : монография / Павло Петрович Горностай. – Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
90. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості : монография / Ярослав Олександрович Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.

91. Грачева И. Г. Фокус-групповая дискуссия: проблема повышения эффективности [Электронный ресурс] / И.Г. Грачева // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2008. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30323_full.shtml (дата обращения: 02. 11. 2013).
92. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 160 с.
93. Грецов А. Тренинги развития с подростками: Творчество, общение, самопознание / А. Грецов. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 416 с.
94. Гуленко В. В. Синтез и антисинтез полярностей: гносеологические дихотомии / [Электронный ресурс] / В. В. Гуленко. – Режим доступа: <http://socionics.kiev.ua/article/sinas/> (дата обращения: 21.03.2014).
95. Гулямов М. А. Человеческая индивидуальность : [монография] / М. А. Гулямов – Душанбе: Дониш, 1991. – 116 с.
96. Гусельцева М. С. Культурная психология: методология, история, перспективы : [монография] / М. С. Гусельцева. – Москва : Прометей, 2007. – 299 с.
97. Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология: от классической к постнеклассической картине мира / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 99 – 115.
98. Гусельцева М. С. Отрочество: миф или реальность? Междисциплинарный подход к проблеме [Электронный ресурс] / М. С. Гусельцева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2008. – № 1 (1). – Режим доступа : <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2008n1> – 1/86 – guseltseva1 (дата обращения: 18. 03. 2013).
99. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – Москва : Просвещение, 1986. – 514 с.

100. Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненных стратегий человека / Е. А. Демченко, О. С. Васильева // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 74–84.
101. Дергачева О. Е. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций / О. Е. Дергачева, Л. Я. Дорфман, Д. А. Леонтьев // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 2008. – № 3. – С. 91–106.
102. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О. Е. Дергачева ; Моск. гос. ун-т. – Москва, 2004. – 19 с.
103. Деркач А. А. Методолого – прикладные основы акмеологических исследований : монография / Анатолий Алексеевич Деркач. – Москва : РАГС, 2000. – 309 с.
104. Деркач А. А. Субъектность субъекта в акмеологическом развитии и проблемы его субъектного самоосуществления / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 205–219.
105. Дідук І. А. Взаємини між дітьми в сім'ї як чинник їх психосоціального розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / І. А. Дідук ; Ін-т психології ім. Г. С.Костюка АПН України. – Київ, 2001. – 20 с.
106. Донцов Д. А. Психосоциальный подход как многогранное научно-практическое направление в экстремальной психологии и психологической помощи / Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция. – Астрахань, 2011. – С. 16–20.
107. Донченко Е. А. Фрактальная психология : [монография] / Елена Андреевна Донченко. – Киев : Знання, 2005. – 323 с.
108. Донченко О. Психосоціальний невроз Пуер Етернус / О. Донченко // Соціальна психологія. – 2006. – № 5. – С. 14–25.

109. Дрейпер Н. Прикладной регрессионный анализ / Н. Дрейпер, Г. Смит. – Москва : Финансы и статистика, 1986. – 365 с.
110. Дьяконов Г. Психологія егоцентризму і образи духовності / Г. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2004. – № 4 (6). – С.159–175
111. Егорова С. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / С. Егорова, В. Семенов ; под ред. И. В. Равич-Щербо. – Москва : Педагогика, 1988. – 336 с.
112. Елисеева Ю. А. Возраст как ментальная универсалия: культурфилософские основания моделирования : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра филос. наук : спец. 24.00.01 «Теория и история культуры» / Ю. А. Елисеева ; Мордовский. гос. ун-т. – Саранск, 2008. – 31 с.
113. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга : учеб. пособие / Ю. Н. Емельянова. – Ленинград : ЛГУ, 1983. – 103 с.
114. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге : монография / Елена Владимировна Емельянова. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 336 с.
115. Ерасова Н. Ю. Становление профессиональной идентичности индивида в контексте психосоциального подхода к проблеме развития / Н. Ю. Ерасова // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 5. – С. 111–118.
116. Євдокимова Н. О. Сучасне трактування суб'єкта діяльності / Н. О. Євдокимова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 4 до Вип. 31, Том I (9): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – Київ : Гнозис, 2014. – С.147–153.
117. Жарова Е. Н. Сравнительный анализ индивидуалистических и коллективистических ценностных ориентаций как социально-психологических характеристик молодежи (на примере урбанизированной и неурбанизированной среды) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд.

психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. Н. Жарова ; Моск. городской псих.-пед. ун-т. – Москва, 2010. – 19 с.

118. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг / Ю. М. Жуков . – Москва : Гардарики, 2003. – 223 с.

119. Журавлёв А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие / А. Л. Журавлёв // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлёв, Е. А. Сергиенко. – Москва, 2007. – С. 198–222.

120. Журавлев А. Л. Развитие методологических и теоретических исследований в Институте психологии РАН / А. Л. Журавлёв // Национальный психологический журнал. – № 1 (2). – 2007. – С. 19–25.

121. Зарецкий Ю. В. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов / Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 99–110.

122. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии : монография / Блюма Вольфовна Зейгарник. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 128 с.

123. Зейгарник Б.В. Теория личности Курта Левина / Блюма Вольфовна Зейгарник. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 117 с.

124. Зеньковський В. В. Психологія дитинства / В. В. Зеньковський. – Москва : Academia, 1996. – 348 с.

125. Зинченко В. П. Методология или “охранная грамота”? / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 129–131.

126. Зинченко В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П.Зинченко, Е.Б. Моргунов – Москва : Тривола, 1994. – 260 с.

127. Зотикова Н. В. Личностные предпосылки субъектности младших подростков [Электронный ресурс] / Н. В. Зотикова. – Режим доступа: <http://psibook.com/research/lichnostnye-predposylki-subektnosti-mladshih-podrostkov.html> (дата обращения: 11. 02. 2013).

128. Зубова Ю.К. Мотивация подростков к участию в социально-психологическом тренинге // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 27. – С. 10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.psystudy.ru/index.php/num/2008n1_1/86_guseltseval (дата обращения: 18. 03. 2014).

129. Ильин В. А. Использование психосоциального подхода для изучения социально – психологических процессов в современном обществе / В. А. Ильин // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 56–62.

130. Ильин В. А. Исследование особенностей психосоциального развития российских студентов в контексте реформирования высшей школы [Электронный ресурс] / В. А. Ильин. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/SPK – Ch2/SPK – 0531.htm](http://psychlib.ru/mgppu/SPK_Ch2/SPK_0531.htm)] (дата обращения: 01. 12. 2012).

131. Ильин В.А. Возможности и перспективы использования психосоциального подхода к проблеме развития в условиях средней школы / В. А. Ильин, Д. В. Сипягин // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 2. – С. 25–33.

132. Ильин В.А. Идентичность и общество: проблема взаимосвязи детской и институциональной витальностей с точки зрения психосоциальной концепции развития / В. А. Ильин // Социальная политика и социология. – 2009. – № 1. – С. 15–21.

133. Ильин В.А. Кризис идентичности как ресурс модернизации общества: исследование восприятия социальных институтов российского общества представителями трех социально – возрастных категорий современных россиян / В. А. Ильин, Е. А. Михайлова // Социальная психология и общество. – 2012. – № 2. – С. 41–61.

134. Ильин В. А. Тенденции психосоциального развития в российском обществе : монография / Владимир Александрович Ильин. – Уфа: Вагант, 2007. – 356 с.

135. Ильичев Л.Ф. Материалистическая диалектика и проблема развития / Л. Ф. Ильичев, Т. А. Давыдова // *Вопр. философии.* – 1985. – № 3. – С. 20–29.
136. Инденбаум Е. Л. Психосоциальное развитие при легких формах интеллектуальной недостаточности : монография / Елена Леонидовна Инденбаум. – Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2011. – 120 с.
137. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній теорії та практиці : монографія / [Г.О. Балл, О.В. Губенко, О.В. Завгородня та ін.]; за ред. Г.О. Балла. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 206 с.
138. Калитеевская Е. Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, И. В. Бородкина // *Вопросы психологии.* – 2007. – № 2. – С. 68–79.
139. Калитеевская Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е. Р. Калитеевская, Д. А. Леонтьев // *Вопросы психологии* – 2006. – № 3. – С. 49–55.
140. Капрара Дж. Психология личности / Дж.Капрара, Д. Сервон. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 288 с.
141. Капустин С. А. Критерии нормальной и аномальной личности в психотерапии и психологическом консультировании / Сергей Александрович Капустин. – Москва : Когито-Центр, 2014. – 239 с.
142. Карандашев Ю. М. Структура возраста взрослости / Ю. М. Карандашев // *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : збірник наукових праць.* – Кривий Ріг, 2011. – С. 56–68.
143. Кармазина Е. В. Концептуализация свободы в социально – системном аспекте / Е. В. Кармазина // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология.* – 2013. – № 1 (21). – С. 67–72.
144. Кармазина Е. В. Свобода в субъект – объектной парадигме : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филос. наук : спец. 09.00.11

«Социальная философия» / Е. В. Кармазина ; Институт философии и права СО РАН. – Новосибирск, 2012. – 32 с.

145. Карпа М. І. Дитяча неповносправність: проблема психосоціального впливу на здорових дітей в сім'ї / М. І. Карпа // Вісник Львівського університету. Серія : Філософські науки. – 2004. – Вип. 6. – С. 274–282.

146. Карпенко З. С. Аксіологія особистості : монографія / Зіновія Степанівна Карпенко – Київ : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. – 220 с.

147. Карпинский К. В. Конфликт ценностей как предпосылка смысложизненного кризиса в развитии личности / К. В. Карпинский // Вопросы психологии. – 2013. – №1. – С. 78–86.

148. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики / А. В. Карпов. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с.

149. Кирпиков А. Р. Внутренняя позиция и социо- и эгоцентрические тенденции в направленности личности подростка / А. Р. Кирпиков // Современные проблемы психологии личности: теория и практика / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/bozhovich/issue/30154_full.shtml (дата обращения: 19. 09. 2013).

150. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса / Леонид Александрович Китаев-Смык. – Москва : Академический Проект, 2009. – 943 с.

151. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов : введение в психометрическое проектирование / Пол Клайн ; [пер. с англ. Е. П. Савченко]. – Киев : ПАН Лтд, 1994. – 288 с.

152. Кле М. Психология подростка: (Психосексуальное развитие) / Мишель Кле ; [пер. с фр.]. – Москва : Педагогика, 1991. – 298 с.

153. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 120 с.
154. Клонингер С. Теории личности: познание человека / С. Клонингер. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 720 с.
155. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ) / В. Е. Ключко. – Томск : Томский гос. ун-т, 2005. – 174 с.
156. Кокур О. М. Опитувальник професійного самоздійснення / О. М. Кокур // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 7. – С. 35–39.
157. Колісник О. Психологія духовного саморозвитку особистості : монографія // О. Колісник. – Луцьк : РВВ „Вежа”, 2007. – 388 с.
158. Комарова И. А. Особенности психолого-педагогической работы с подростками в условиях социальной депривации / И. А. Комарова // Психология обучения. – 2011. – № 9. – С. 106–107.
159. Кон И. С. Люди и обстоятельства. Детство и юность // 80 лет одиночества. – Москва : Время, 2008. – 448 с.
160. Кон И. С. Постоянство личности: миф или реальность / И. С. Кон // Хрестоматия по возрастной психологии. – Москва, 1994. – С. 101–111.
161. Кон И. С. Психология ранней юности : книга для учителя / И. С. Кон – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.
162. Кон И. С. Ребенок и общество. Историко-этнографическая перспектива / И. С. Кон. – Москва : Наука, 1988. – 270 с.
163. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон // Социологическая психология / И. С. Кон. – Москва ; Воронеж, 1999. – С. 177–193.
164. Кондратьев М. Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков / М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 69–79.
165. Корепанова И. А. Вехи на пути построения психологии подросткового возраста / И. А. Корепанова, Л. Ф. Обухова // На пороге

взросления: сб. тезисов Всерос. научно-практ. конф. по психологии развития. – Москва : МГППУ, 2011. – С. 8–11.

166. Коржова Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е. Ю. Коржова ; Рос. гос. пед. ун-т. – Санкт-Петербург, 2001. – 31 с.

167. Корнилова Т. В. К проблеме полипарадигмальности психологических объяснений / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – Т. 27, № 5. – 2006. – С. 92–100.

168. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. – Москва : Юрайт, 2011. – 320 с.

169. Короленко Ц. П. Психосоциальная аддиктология : монография / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск : Олсиб, 2001. – 251 с.

170. Коротникова Н. В. Интернет – зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий / Н. В. Коротникова // Социс. – 2010. – № 6. – С. 70–78.

171. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силівич Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – Київ : Рад. шк., 1989. – 456 с.

172. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г.С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – Москва, 1969. – С. 118–152.

173. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг ; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 992 с.

174. Краснова О. В. Особенности социально – психологической адаптации в позднем возрасте / О. В. Краснова, Т.Д. Марцинковская // Психология зрелости и старения. – 1998. – № 3. – С. 34–59.

175. Краткая философская энциклопедия. – Москва : Изд. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – 576 с.

176. Кремьянский В. И. Структурные уровни живой материи. Теоретические и методологические проблемы / В. И. Кремьянский. – Москва : Наука, 1969. – 218 с.

177. Кругликов В. А. Образ человека культуры / В. А. Кругликов, Б. Т. Григорьян. – Москва : Наука, 1988. – 152 с.

178. Крюкова О. В. Дослідження довіри до людей і соціальної толерантності як складових соціального розвитку особистості у ранній юності / О. В. Крюкова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець – Подільський, 2014. – Вип. 23. – С. 308–323.

179. Крюкова О. В. Підходи і теорії соціального розвитку особистості [Електронний ресурс] / О. В. Крюкова. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/875/94> (дата звернення: 22. 05. 2014.).

180. Ксенофонтова Е. Г. Исследование локализации контроля личности – новая версия методики «Уровень субъективного контроля» / Е. Г. Ксенофонтова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 2. – С. 103–114.

181. Кудрявцев В. Т. Культурно – исторический статус детства: эскиз нового понимания / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 3. – С. 17–33.

182. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / Світлана Борисівна Кузікова. – Суми : Видавництво «МакДен», 2012. – 410 с.

183. Кузьмина В. М. Проблема саморегуляции как проблема психосоциального развития общества [Электронный ресурс] / В. М. Кузьмина // Проблемы социальной психологии личности. – СГУ (Саратов). – 2008. – Режим доступа:

http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30324_full.shtml (дата обращения: 11.09.2011).

184. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун ; [пер. с англ. И. З. Налетова ; общ. ред. С. Р. Микулинского, Л. А. Марковой]. – [2-е изд.]. – Москва : Прогресс , 1977. – 300 с.

185. Кэррел С. Групповая психотерапия подростков / С. Кэррел. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 224 с.

186. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах : монография / Александр Федорович Лазурский. – Москва : Наука, 1995. – 271 с.

187. Лановенко Ю. Типологія адаптаційного подолання кризи підліткового віку / Ю. Лановенко // Соціальна психологія. – 2004. – № 6. – С. 137–145.

188. Лебедева Н. М. Ценности культуры и развитие общества / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко. – Москва : Дом ГУ–ВШЭ, 2007. – 527 с.

189. Лекторский В. А. Методологический анализ науки (типы и уровни) / В. А. Лекторский, В. С. Швырев // Философия, методология, наука / под ред. В. А. Лекторского. – Москва : Наука, 1972. – С. 11–23.

190. Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 / Алексей Николаевич Леонтьев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 575 с.

191. Леонтьев Д. А. Апробация методики незаконченных предложений Вашингтонского университета / Д. А. Леонтьев, Н. А. Михайлова, Е. И. Рассказова // Психологическая диагностика. Диагностика личностного потенциала. – 2010. – № 2. – С. 6–36.

192. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев, Е. Р. Калитеевская, Е. Н. Осин. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/2012/08/28/1242770656> (дата обращения: 09.04. 2013).

193. Леонтьев Д. А. Личность в зеркалах теорий К. С. Холл, Г. Линдсей : [предисл.] // К. С. Холл, Г. Линдсей. Теории личности : [пер. с англ.] – Москва, 1997. – С. 4–6.

194. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. – Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
195. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 1. – С. 3–18.
196. Леонтьев Д. А. Самоактуализация как движущая сила развития / Д. А. Леонтьев // Современная теория мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва, 2002. – С. 13–47.
197. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками / А. Г. Лидерс. – Москва : Академия, 2004. – 256 с.
198. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / Майя Ивановна Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
199. Личко А. Е. Подростковая психиатрия: руководство для врачей / А. Е. Личко. – Ленинград : Медицина, 1985. – 416 с.
200. Личко А. Е. Словарь современной американской психиатрической терминологии с ее отличиями от принятой в России / А. Е. Личко, Н. Я. Иванов // Обзор психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева. – 1992. – № 4. – С. 63–84.
201. Личностный потенциал: структура и диагностика / [Д. А. Леонтьев и др.] ; под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2011. – 675 с.
202. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь / Н. А. Логинова // Принцип развития в психологии. – Москва, 1978. – С. 156 – 172.
203. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал – 1981. – Т. 2, № 1. – С. 3–17.
204. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 444 с.

205. Ломов Б. Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения / Б. Ф. Ломов // Принцип системности в психологических исследованиях. – Москва, 1990. – С. 10–18.
206. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 31–45.
207. Лотман Ю. М. Декабрист в повседневной жизни (Бытовое поведение как историко-психологическая категория) / Ю. М. Лотман // Литературное наследие декабристов. – Ленинград, 1975. – С. 25–74.
208. Лэнг Р. Расколотое "Я"/ Р. Лэнг. – Санкт- Петербург : Белый кролик, 1995. – 350 с.
209. М'ясоїд П. А. Курс загальної психології : підручник : [у 2 т.] Т. 1. / П. А. М'ясоїд. – Київ : Алерта, 2011. – 496 с.
210. Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ / Сальваторе Мадди. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 730 с.
211. Мазилев В. А. Методологические проблемы психологии в XXI веке / В. А.Мазилев // Психологический журнал. – 2006. – Том 27, № 1. – С 23–35.
212. Мазур Ю. О. Социально-психологический тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Ю. О. Мазур. – Ярославль, 2008. –18 с.
213. Макаров Ю. В. Социально-психологический тренинг как социогуманитарная коммуникативная технология [Электронный ресурс] / Ю. В. Макаров // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 81-89. – Режим доступа: <http://elibrary.ru> (дата обращения 12.06. 2013).
214. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія / Сергій Дмитрович Максименко – Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

215. Максименко С. Д. Психологія особистості: Підручник / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – Київ : ТОВ “КММ”, 2007. – 296 с.
216. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [В 2 т.]. – Т. 1 : Теоретико–методологічні проблеми генетичної психології : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. – Київ : Форум, 2002. – 319 с.
217. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.]. – Т. 2 : Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект: монографія / Сергій Дмитрович Максименко – Київ : Форум, 2002. – 335 с.
218. Максименко С. Д. Трансформационные механизмы нужды в зависимости: генетико – моделирующий метод прогнозирования аддикций в онтогенезе / С. Д. Максименко, М.-Л.А. Чепа, Н. М. Бугаева // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы. – Изд-во «Институт психологии РАН» – 2010. – С. 628–633.
219. Максименко С. Д. Экспериментальный метод в советской возрастной и педагогической психологии: автореф. дис. на соиск. науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / С. Д. Максименко. – Киев, 1990. – 38 с.
220. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. заклад. / Н. Ю. Максимова. – Київ : Либідь. – 2011. – 520 с.
221. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика / С.И. Макшанов. – Санкт-Петербург: «Образование», 1997. – 238 с.
222. Малкина-Пых И. Г. Возрастные кризисы : справочник практического психолога / Ирина Германовна Малкина – Пых. – Москва : Эксмо, 2004. – 896 с.
223. Малкова Е. Е. Отрочество как клинико – психологический феномен в науке и культуре [Электронный ресурс] / Е. Е. Малкова, А. А. Наумова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 6 (17). – Режим доступа: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 03. 02. 2013).

224. Маноха И. П. Методологические подходы к построению и объяснению истории психологии: перспективы содержательного синтеза / И. П. Маноха // Психология и ее приложения. – Т. 9.– Вып. 2. – Москва : АНО «Инсайт», 2002. – С. 479–481.
225. Марасанов, Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – Москва : Cogito centre : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2007. – 249 с.
226. Марцинковская Т. Д. Междисциплинарность как системообразующий фактор современной психологии / Т. Д. Марцинковская // Методологические проблемы современной психологии : сб. статей / под ред. Т. Д. Марцинковской]. – Москва, 2004. – С. 61–81.
227. Марцинковская Т. Д. Методологический семинар на тему естественнонаучной и гуманитарной парадигм в психологии / Т. Д. Марцинковская // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 185–188.
228. Марцинковская Т. Д. Психология развития / Т. Д. Марцинковская. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2007. – 528 с.
229. Марютина Т. М. О природе психологических предикторов / Т. М. Марютина, О. Ю. Ермолаев, В. И. Трубников // Психологическая наука и образование. – 1998. – №1. – С. 39–45
230. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мей / Москва : Астрель Пресс , 2008. – 228 с.
231. Мельников В. М. Введение экспериментальную психологию личности : учеб. пособ. / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – Москва : Просвещение, 1985. – 319 с.
232. Медінцев В. Категорія «культура» у розбудові діалогічного інтегративного підходу до вивчення особистості / В. Медінцев // Соціальна психологія. – 2008. – № 5. – С. 23–38.
233. Мид М. Культура и мир детства : [Избранные произведения] / Маргарет Мид ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева]. – Москва : 1988. – 455 с.

234. Миклин А. М. Категория развития в марксистской диалектике / А. М. Миклин, В. А. Подольский. – Москва : Наука, 1980. – 229 с.
235. Микляева А. В. Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен : [монография] / Анастасия Владимировна Микляева. – Санкт-Петербург : Речь, 2009. – 160 с.
236. Микова Т. С. Субъектные и личностные характеристики женщин с травматичным опытом искусственного прерывания беременности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Т. С. Микова ; Институт психологии РАН. – Москва, 2012. – 19 с.
237. Миколайчук М. І. Особливості психосоціального розвитку сиблінгів дітей з психофізичними вадами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна і вікова психологія» / М. І. Миколайчук. ; Львівський нац. ун-т ім. Івана Франка. – Львів, 2007. – 21 с.
238. Миллер Скотт А. Психология развития: методы исследования / А. Миллер Скотт. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 527 с.
239. Митина О. Разработка и адаптация психологических опросников / О. Митина. – Москва : Смысл, 2011. – 235 с.
240. Митькин А. А. На пути к системной психологии развития / А. А. Митькин // Психологический журнал. – 1997. – № 3. – С. 3–11.
241. Митькин А. А. О роли индивидуального и коллективного сознания в социальной динамике / А. А. Митькин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 5. – С. 105–111.
242. Митькин А. А. Принцип самоорганизации систем: критический анализ / А. А. Митькин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 4. – С. 117–132.
243. Михайлова Е. А. Взаимосвязь микро- и макроуровней психосоциального развития в современном российском обществе : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05

«Социальная психология» / Е. А. Михайлова ; Моск. городской псих.-пед. ун-т. – Москва, 2013. – 21 с.

244. Моргун В. Ф. Проблемы периодизации развития личности в психологии : учеб. пособие / В. Ф. Моргун, Н. Ю.Ткачева – Москва : Наука, 1981. – 332 с.

245. Морозов С. М. Альтернатива социальному: биологическое или индивидуальное? / С. М. Морозов // Психологические проблемы индивидуальности. – Вып. № 2. – 1984. – С. 29–31.

246. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.

247. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія / Валентина Володимирівна Москаленко. – Київ: Видавництво Фенікс, 2013. – 460 с.

248. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.

249. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2000. – 456 с.

250. Мышко Т. Предмет психологии? Подъем по духовной вертикали (интервью с В. П. Зинченко) / Т. Мышко, М. Резниченко // Человек. –2001. – № 5. – С. 5–23.

251. Мясоед П. А. Системно – деятельностный подход в психологии развития / П. А. Мясоед // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 90 – 100.

252. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян ; отв. ред. Э. А. Александрян. – Ереван : Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 263 с.

253. Нартова-Бочавер С. К. Введение в психологию развития / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова : учеб. пособ. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 216 с .

254. Непомнящая Н. И. Ценностность как личностное основание. Типы. Диагностика. Формирование / Н. И. Непомнящая. – Москва : НПО «МОДЭК», 2000. – 176 с.
255. Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / І. В. Нікітіна ; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – Київ, 2000. – 21 с.
256. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Нора Ньюкомб ; [пер. с англ. В. Белоусов]. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 640 с.
257. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – Москва : Смысл. – 2004. – 608 с.
258. Няголова М. Д. Психология субъекта А. В. Брушлинского и американская гуманистическая психология: сопоставление теоретико-методологических конструктов / М. Д. Няголова // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. – Москва, 2005. – С. 95–113.
259. Обухова Л. Ф. Возрастная психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – Москва : Высшее образование, 2008. – 460 с.
260. Обухова Л. Ф. Подростковый возраст в свете разных концепций [Электронный ресурс] / Л. Ф. Обухова. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/obuhl01/txt09.htm> (дата обращения: 13. 19. 2012).
261. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
262. Огнев А. С. Теоретические основы психологии субъектогенеза : монография / А. С. Огнев. – Воронеж, 1997. – 121 с.
263. Ожерельева Т. А. Общий анализ оппозиционных моделей / Т. А. Ожерельева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 11. – С. 746–749.

264. Ойзерман Т. И. Философия кризиса и кризис философии / Т. И. Ойзерман // Современный экзистенциализм. Критические очерки. – Москва, 1966. – С. 5–47.
265. Орбан-Лембрик Л. Соціальна поведінка як спосіб вияву активності особистості / Л. Орбан-Лембрик // Соціальна психологія. – 2004. – № 5. – С. 12–19.
266. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособ. для студ. психол. фак. вузов / Александр Борисович Орлов. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
267. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
268. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 4-те вид., стереотип. – Київ : Либідь, 1999. – 632 с.
269. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : Підручник. – Київ : Либідь, 1999. – 536 с.
270. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135–142.
271. Пантеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантеев // Психодиагностическая серия. – Выпуск 7. – Москва : Смысл, 1993. – 32 с.
272. Пашукова Т. И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции / Т.И. Пашукова. – Кировоград : Центрально-Украинское издательство, 2001. – 338 с.
273. Пермякова О. А. Психосоциальная реабилитация участников вооруженных локальных конфликтов / О. А. Пермякова, И. Р. Валинурова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 2. – С. 115–116.
274. Петрова Н. Н. Личностные предикторы психосоциальной адаптации лиц пожилого возраста // Молодой ученый. – 2009. – № 5. – С. 225–226.

275. Петрова Н. Н. Психосоциальная адаптация в кризисном возрастном периоде / Н. Н. Петрова, И. А. Васильева // Журнал прикладной психологии. – 1999. – № 4. – С. 17–20.
276. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Москва : Класс, 1989. – 134 с.
277. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
278. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – Москва : Класс, 1989. – 134 с.
279. Петровский А. В. Индивид и его потребность быть личностью / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–53.
280. Петровский А. В. История и теория психологии : в 2 т. Т. 2 / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 416 с.
281. Петровский А. В. Основы теоретической психологии : учеб. пособие / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : Инфра-М, 1998. – 525 с.
282. Петровский В. А. Личность в психологии : монография / В. А. Петровский. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
283. Петровский В. А. Личность: феномен субъектности / В. А. Петровский. – Ростов на Дону.: Феникс, 1993. – 267 с.
284. Петровский В. А. Принцип ведущей деятельности и проблема личностно образующих видов деятельности при переходе от детства к взрослости / В. А. Петровский // Психологические условия и механизмы воспитания подростков. – Москва, 1983. – С. 20–23.
285. Петровский В. А. Феномен субъективности в развитии личности : монография / В. А. Петровский. – Самара, 1997. – 102 с.
286. Петухов В. В. Природа и культура / В. В. Петухов // Вестник МГУ. Серия 4. – Психология. – 1991. – № 4. – С. 71–72.

287. Пищик В. И. Поколения: социально – психологический анализ ментальности / В. И. Пищик // Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 80–88.
288. Платонов К. К. О языке психологической науки / К. К. Платонов // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. Тезисы научных сообщений к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – Москва, 1983. – С. 26–30.
289. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / К. Н. Поливанова. – Москва : Академия, 2000. – 186 с.
290. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. – 330 с.
291. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості / Едуард Олександрович Помиткін. – Київ : Наш час. – 2005. – 278 с.
292. Попкова Н. В. Человек в техногенном мире: творец или творение? / Н. В. Попкова // Мир психологии. – 2005. – № 4. – С. 216–226.
293. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – Москва : Сфера, 1997. – 406 с.
294. Принцип развития в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. – Москва : Наука, 1978. – 358 с.
295. Прыгин Г. С. Индивидуально – типологические особенности субъектной саморегуляции / Геннадий Самуилович Прыгин. – Ижевск – Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2005. – 287 с.
296. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – Москва : Изд-во УРАО, 1997. – 235 с.
297. Психологическая наука в России XX века: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. – Москва : Институт психологии РАН, 1997. – 476 с.

298. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Прогресс, 1982. – 440 с.
299. Психологический словарь / под общей науч. ред. П. С. Гуревича. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
300. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 294 с.
301. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова [и др.] – Москва : Педагогика, 1983. – 247 с.
302. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – Москва : ПЕРСЭ, 2000. – 80 с.
303. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : «Прайм-ЕВРОЗНАК» ; Москва: «ОЛМА–ПРЕСС», 2003. – 432 с.
304. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1987. – 240 с.
305. Психология современного подростка / под ред. Л. Регуш. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 400 с.
306. Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
307. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / за заг. ред. М. Й. Боришевського. – Київ : Педагогічна думка, 2011. – 198 с.
308. Равич-Щербо И. В. Психологические предикторы индивидуального развития / И. В. Равич-Щербо, Т. М. Марютина, В. И. Трубников // Вопросы психологии . – 1996. – № 2. – С. 42–55.
309. Рагулина М. В. Аутентичность как психологический ресурс самоорганизации личности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М. В. Рагулина ; Дальневост. гос. ун-т. – Хабаровск, 2007. – 18 с.

310. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 816 с.
311. Рейнвальд Н. И. Личность как предмет психологического анализа / Наталья Ивановна Рейнвальд. – Харьков : Изд-во «Вища школа», 1974. – 191 с.
312. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / пер. с нем. Г. И. Лойдиной ; под ред. Т. А. Гудковой. – Москва : Мир, 1994. – 320 с.
313. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество / Д. Рисмен // Социологические исследования. – 1993. – №3. – С. 121–129.
314. Роговин М. С. Введение в психологию / М. С. Роговин. – Москва : Высшая школа, 1969. – 284 с.
315. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс–Универс, 1994. – 480 с.
316. Розин В. М. Образ человека в контексте современности (от психологической личности к эзотерической?) / В. М. Розин // Философские науки. – 2000. – № 1. – С. 96–107.
317. Роменець В. А. Вчинок і постання канонічної психології / В. А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії / за ред. В. О. Татенка. – Київ, 2006. – С. 11–36.
318. Ромицына Е. Е. Краткий очерк истории теорий развития и учения о подростках / Е. Е. Ромицына // Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике : учеб. пособие. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 10–48.
319. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с.
320. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 1 / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 328 с.
321. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн / отв. ред. Е. В. Шорохова. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.

322. Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 8–24.
323. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 384 с.
324. Русалов В. М. Зрелость: эмоциональная, нравственная, личностная, интеллектуальная, социальная, биологическая. Единая или множественная характеристика / В. М. Русалов // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 29–47.
325. Русалов В.М. Психологическая зрелость: единая или множественная характеристика? / В. М. Русалов // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 83–91.
326. Савчин М В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2005. – 360 с.
327. Сайко Э. В. Детство в субъектном определении общества как субъекта социального бытия / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2002. – № 1(29). – С. 3–9.
328. Сайко Э. В. Идентификация как способ социального бытия и идентичность как форма субъектного самоосуществления / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 3–11.
329. Сайко Э. В. Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения / Э. В. Сайко, Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 3–10.
330. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан. – Москва : Ювента 1999. – 213 с.
331. Саннікова О. П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці / Ольга Павлівна Саннікова. – Одеса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
332. Сапогова Е. Е. Психология развития человека : учеб. пособ. / Е. Е. Сапогова. – Москва : Аспект–Пресс, 2001. – 460 с.

333. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой: монография / Нодар Ильич Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 267 с.

334. Свечкарева В. Р. Дихотомия как методологический принцип структурирования и моделирования глобальной цивилизации / В. Р. Свечкарева // Симметрии: теоретический и методологический аспекты : сб. науч. тр. II международного семинара / науч. ред.: Н. В. Аммосова, Б. Б. Коваленко. – Астрахань, 2007. – С. 302–311.

335. Сенько Т. В. Психология взаимодействия : Часть седьмая : Межпоколенное семейное взаимодействие / Татьяна Владимировна Сенько. – Бельско-Бяла, 2013. – 212 с.

336. Сергиенко Е. А. Зрелость: молярный или модулярный подход / Е. А. Сергиенко // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – Москва, 2007. – С.13–29.

337. Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиенко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5 (7). – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03. 11. 2012).

338. Сергиенко Е. А. Принципы психологии развития: современный взгляд [Электронный ресурс] / Е. А. Сергиенко // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2012. – Т. 5. – № 24.– Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.06.2013).

339. Сиденкова А. П. Психосоциальная модель поздних деменций : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра мед. наук : спец. 14.01.06 «Психиатрия» / А. П. Сиденкова. – Екатеринбург. – 2010. – 32 с.

340. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 240 с.

341. Сирота Н. А. Проблемы подростковой адаптации с позиций профилактики и психотерапии личностных и поведенческих расстройств и зависимости от психоактивных веществ / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. –

Москва : «Московский государственный медико-стоматологический университет». – 2007. – 197 с.

342. Сирота Н. А. Проблемы профилактики наркомании в подростковом возрасте. Пути решения / Сирота Н.А., Чистовой Е.А. – Москва : ННЦ наркологии Росздрава, МГМСУ, Фонд «Система профилактических программ» – 2007 – 325 с.

343. Скрипкина Т. П. Доверие как фактор субъектности в онтогенезе / Т. П. Скрипкина, Е. П. Крищенко. – Москва : ЮФУ, 2010. – 343 с.

344. Слободчиков В. И. Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 3–17.

345. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.

346. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : монография / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 421 с.

347. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : монография / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа – Пресс, 1995. – 384 с.

348. Слюсаревський М. М. Інститут соціальної та політичної психології: п'ять років творчого пошуку і подальші перспективи / М. М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – Київ, 2000. – Вип. 2 (5). – С. 3–18.

349. Смирнов С. Д. Методологический плюрализм и предмет психологи / С. Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С.3–8.

350. Смульсон М. Л. Категорія розвитку в сучасній психології [Електронний ресурс] / М. Л. Смульсон // Технології розвитку інтелекту. – Режим доступу: <http://newlearning.org.ua/content/kategoriya-rozvitku-v-suchasniy-psihologiyi-smulson-marina-lazarivna> (дата звернення 11.12.2014).

351. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

352. Солдатова Е. Л. Эгоидентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости [Электронный ресурс] / Е. Л. Солдатова, И. А. Шляпникова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ego-identicnost-kak-sistemoobrazuyuschiy-faktor-formirovaniya-lichnostnoy-zrelosti> (дата обращения: 15. 07. 2012).

353. Соціокультурні чинники становлення сучасної парадигми психотерапевтичної допомоги особистості : монографія / [З. С. Кісарчук, Л. О. Гребінь, Т. С. Гурлева та ін.] ; за ред. З. С. Кісарчук. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 276 с.

354. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности: монография / Елена Борисовна Старовойтенко. – Москва : Академический Проект, 2007. – 310 с.

355. Стахнева (Худорошко) Л. А. Психология субъектогенеза в условиях изменяющегося общества: монография / Людмила Александровна Стахнева (Худорошко). – Новосибирск : СибУПК, 2000. – 155 с.

356. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябыкиной. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 384 с.

357. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / Виталий Александрович Татенко. – Киев: Видавничий центр «Просвіта», 1996.– 404 с.

358. Татенко В. О. Про теоретико-методологічні засади психологічного дослідження суспільних явищ / В. О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т

соціальної та політичної психології ; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – Київ, 2000. – Вип. 2 (5). – С. 19–27.

359. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 23–34.

360. Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх : монографія / [Н. Ю. Максимова, І. Ф. Манілов, А. М. Грись та ін.] ; за ред. Н. Ю. Максимової. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 258 с.

361. Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2007. – 528 с.

362. Теплых Д. А. Проблема предмета психологии: опыт философско – методологического анализа : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филос. наук : спец. 19.00.01 «Онтология и теория познания» / Д. А. Теплых ; Магнитогор. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2005. – 19 с.

363. Титаренко Т. М. Неспроможність до життєвого вибору: спроба особистісної типологізації / Т. М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. – Київ, 2000. – Вип. 2 (5). – С. 94–103.

364. Титаренко Т. М. Постмодерні концептуалізації понять "особистість" та "життєвий шлях" / Т. М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2009. – №04 (38) . – С. 34–37.

365. Тишков В. А. Очерки теории и политики этничности в России / В. А. Тишков – Москва : Русский мир, 1997. – 532 с.

366. Ткаченко О. М. Принципи та категорії психології : монографія / Олександр Миколайович Ткаченко. – Київ : Гол. вид. ВО «Вища школа», 1979. – 198 с.

367. Токарева Н. М. Основы вікової психології: навч.-метод. посіб. / Н.М. Токарева, А.В. Шамне – Кривий Ріг: ТОВ «НВП «Інтерсервіс» 2013. – 378 с.
368. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія / Н. М.Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014 – 345 с.
369. Толстых Н. Н. Подростки и их родители: что ценят и чего хотят сегодня ? / Н. Н. Толстых // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 70–78.
370. Тоффлер Э. Третья волна / Элвин Тоффлер ; [пер. с англ. М. Кукарцевой, В. Катаева, В. Тимонина]. – Москва : АСТ, 2004. – 781 с.
371. Тоффлер Э. Шок будущего / Элвин Тоффлер ; [пер. с англ. яз.]. – Москва.: АСТ, 2001. – 560 с.
372. Трейси Б. Достижение максимума / Б. Трейси. – Минск, 2002. – 368 с.
373. Тухтарова И. В. Копинг-стратегии, механизмы психологической защиты и психосоциальная адаптация больных с ВИЧ – инфекцией : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. мед. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / И. В. Тухтарова ; Ульяновск. гос. ун-т. – Москва, 2003. – 16 с.
374. Тхостов А. Ш. Идентичность как психологический конструкт: возможности и ограничения междисциплинарного подхода [Электронный ресурс] / А. Ш. Тхостов, Е. И. Рассказова // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5. – № 26. – С. 2. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13. 04. 2013).
375. Тышкова М. Индивидуальный опыт, культура и развитие личности / М. Тышкова // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. – Москва, 1990 – 214 с.

376. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе // Экспериментальные исследования по психологии установки. – Тбилиси, 1958. – С. 5 – 126.

377. Улыбина Е. В. Инцестуозная реальность детства в современной культуре / Е. В. Улыбина // Мир психологии. – 2002. – № 1 – С. 30–46

378. Успенский П. Д. В поисках чудесного / П. Д. Успенский. – Санкт-Петербург : Изд-во Чернышева, 1992. – 523 с.

379. Устименко С. Ф. Методологічний плюралізм та поліпарадигмальність підходів у поясненні психіки / С.Ф. Устименко, А.В. Шамне // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 20. – С. 684–697.

380. Фалькович Т. А. Подростки XXI века. Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях: 8–11 классы / Т. А. Фалькович, Н. С. Толстоухова, Н. В. Высоцкая. – Москва : ВАКО, 2006. – 256 с.

381. Федосенко Е. В. Психологическое сопровождение подростков: система работы, диагностика, тренинги : монография / Екатерина Владимировна Федосенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 192 с.

382. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / Пол Фейерабенд ; пер. с англ. и нем. А. Л.Никифорова ; общ. ред. и вступ. ст. И. С. Нарского. – Москва : Прогресс, 1986. – 542 с.

383. Фельдштейн Д. И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности / Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии . – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – С. 21–135.

384. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Флинта, 2004. – 670 с.

385. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе : монография / Д. И. Фельдштейн ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1989. – 208 с.
386. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве времени Детства / Д. И. Фельдштейн. – Москва : ИПП. – 1997. – 160 с.
387. Фельдштейн Д. И. Феномен Детства и его место в развитии современного общества / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2002. – № 1(29). – С. 9–20.
388. Философская антропология: истоки, современное состояние, перспективы. – Москва : 1995. – 224 с.
389. Флоренская Т. А. Социологизация фрейдизма в теориях личности К. Хорни и Г. С. Салливена / Т. А. Флоренская // Вопросы психологии. – 1974. – № 3. – С. 161–167.
390. Франкл В. Человек в поисках смысла : сб. / общ. ред. Л. В. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
391. Франкл Дж. Археология ума / Дж. Франкл. – Москва : АСТ, Астрель, 2007. – 248 с.
392. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд // Преступная толпа. – Москва, 1998. – С. 119–185.
393. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрик Фромм. – Москва : Прогресс, 1990. – 221 с.
394. Фромм Э. Иметь или быть / Эрик Фромм. – Москва : Прогресс, 1990. – 231 с.
395. Фурманов И. А. Психология депривированного ребенка : пособие для психологов и педагогов / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – Москва : Владос, 2009. – 215 с.
396. Фурманова Н. В. Психологические характеристики адаптивной личности в период перехода к ранней взрослости : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология,

психология личности, история психологии» / Н. В. Фурманова. – Ярославль, 2008. – 18 с.

397. Хайгл-Эверс А. Базисное руководство по психотерапии / А. Хайгл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отт, У. Рюгер ; Восточно-Европейский Ин-т психоанализа. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 784 с.

398. Халитов Р. Г. Нелинейная модель психосоциального диссонанса / Р. Г. Халитов, И. М. Юсупов // Вестник ЛГУ. – 2008. – № 3. – С. 140–148.

399. Харитонов В. А. Теоретико-методологічні аспекти корекції смисложиттєвих орієнтацій соціально дезадаптованих підлітків / В. А. Харитонов // Теоретико-методологічні засади психологічної корекції особистості соціально дезадаптованих неповнолітніх : монографія / [Н. Ю. Максимова, І. Ф. Манілов, А. М. Грись та ін.] ; за ред. Н. Ю. Максимової. – Кіровоград, 2012. – С. 133–155.

400. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка / Наталья Евгеньевна Харламенкова. – Москва : РАН, 2007. – 384 с.

401. Холмогорова А. Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра [Электронный ресурс] / А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. – 2012. – № 2. – Режим доступа: URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 12. 11. 2013).

402. Хомская Е. Д. О методологических проблемах современной психологии / Е. Д. Хомская // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 112–125.

403. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза / К. Хорни // Психоанализ и культура : избранные труды К. Хорни и Э. Фромма. – Москва, 1995. – С. 4–272.

404. Хренов Н. А. Художественная жизнь императорской России (субкультуры, картины мира, ментальность) : монография / Н. А. Хренов, К. Б. Соколов. – Санкт-Петербург : Алтейя, 2001. – 816 с.

405. Хрестоматия по гуманистической психотерапии / сост. М. Папуш. – Москва : ИОИ, 1995. – 302 с.
406. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / О. В. Хухлаева. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
407. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
408. Цветков В. Я. Дихотомический анализ сложности системы [Электронный ресурс] / В. Я. Цветков // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 15–20. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/dihotomicheskiy-analiz-slozhnosti-sistemy> (дата обращения: 25. 01. 2015).
409. Церковникова Н. Г. Психологические особенности нравственного самосознания подростка в процессе средовой адаптации : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. Г. Церковникова ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2004. – 19 с.
410. Цимбалюк І.М. Психологічне консультування та корекція / І. М. Цимбалюк. – Київ : ВД “Професіонал”, 2005. – 656 с.
411. Чепелёва Н. В. Сергій Максименко: генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку / Н. В. Чепелёва // Психологія і суспільство. – 2003. – №1. – С. 5–12.
412. Чернова А. А. Особенности взросления подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / А. А. Чернова ; Ростов. гос. ун-т. – Ростов-н/Д, 2006. – 19 с.
413. Чикер В. А. 18 программ тренингов: Руководство для профессионалов / Чикер В. А. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 368 с.

414. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии / В. Э. Чудновский // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 41–54.

415. Шамионов Р. М. Личность и ее становление в процессе социализации : монография / Раил Мунирович Шамионов. – Саратов : СГПИ, 2000. – 240 с.

416. Шамне А. В. Вікові особливості становлення компонентів самоактуалізації у період підліткового та юнацького віку / А. В. Шамне, М. А. Данюк, О. В. Мовчан // Актуальні проблеми психології у закладах освіти : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – С.72–78.

417. Шамне А. В. Варианты психосоциального развития в период отрочества (12-20 лет) [Электронный ресурс] / А. В. Шамне // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 2. С. 24-32. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2015/n2/Shamne.shtml>

418. Шамне А. В. Варіативно-типологічний підхід до розвитку у віковій психології / А. В. Шамне // Педагогіка і психологія : наук. теорет. та інформ. вісник / Нац. акад. пед. наук України. – Київ : Педагог. преса, 2013. – N 4 (81). – С. 82–89.

419. Шамне А.В. Врахування вікових особливостей підлітків в організації групових корекційних (тренінгових) занять / А.В. Шамне // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: збірник наук. праць / відп. ред. Н. М.Токарева. – Вип. 5. – Кривий Ріг: ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. – С. 296–300

420. Шамне А. В. Діагностика психосоціального розвитку та фрустраційних реакцій підлітків в сучасних соціокультурних умовах / А. В. Шамне // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010.– Вип. 9. – С. 753–765.

421. Шамне А. В. Змістово-процесуальні характеристики ціннісно-мотиваційного розвитку особистості в підлітково-юнацькому віці / А. В. Шамне // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ : Гнозис, 2006.– Т. VIII, Вип. 4. – С. 425 – 435.

422. Шамне А. В. Качественное многообразие типов и содержания психического развития как теоретико-методологическая проблема в трудах Л.С. Выготского // Психология труда и профессиональное развитие педагога: актуальное состояние, проблемы и перспективы. Материалы I Международной научно-практической конференции (16. 11. 2012 г.) / Бирск : «Башкирский государственный университет», 2012. – Ч 1. – 247 – 252 с.

423. Шамне А.В. Конструктивні, неконструктивні та деструктивні моделі психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці: проблеми профілактики та корекції / А.В. Шамне // Становлення і розвиток особистості в умовах освітнього простору: теорія і практика: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (14-15 травня 2015 р., м. Полтава). – Полтава : Друкарська майстерня, 2015. – С. 34–37.

424. Шамне А.В. Континуум особистісно-суб'єктних властивостей як чинник індивідуалізації психосоціального розвитку / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка – Т. X, Вип. 27.– Київ, 2015. – С. 633–645.

425. Шамне А. В. Концептуальні засади вивчення психосоціального розвитку в період дорослішання / А. В. Шамне // Становлення цінностей у психологічному вимірі соціального буття особистості. Соціальна мужність як цінність: матеріали Міжнародної конференції (3-4 червня 2010 р.), Львів – Кам'янець-Подільський. – 2010.– С.175–176.

426. Шамне А. В. Образ дорослості як критерій діагностики особистісного розвитку в період переходу від дитинства до дорослості / А. В. Шамне // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць

Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ : Міленіум, 2007. – Т.IX, Ч. 3. – С. 446–453.

427. Шамне А. В. Опозиції "зовнішнє-внутрішнє", "індивідуальне-соціальне" у психосоціальному розвитку особистості // Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції (24-25 квітня 2014 р.) / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2014. – С. 72–75

428. Шамне А. В. Особистість та суб'єкт у контексті проблеми детермінант психічного розвитку / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ, 2013. – Том. 11. – Вип. 7. – Частина 2. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2013. – С. 497–507.

429. Шамне А. В. Особливості онтогенетичного становлення потреб у свободі та самостійності у дітей шкільного віку / А. В. Шамне // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ : Міленіум, 2006.– Вип. 28. – С. 181–192.

430. Шамне А.В. Особливості становлення особистісного рівня регуляції поведінки і діяльності / А. В. Шамне // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. Спецвипуск. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2007.– № 8-9. – С. 209–214.

431. Шамне А. В. Отроцтво ХХІ ст. як психосоціальний феномен та вікова група у новій суспільно-історичній ситуації / А. В. Шамне // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка і психологія». Одеса – 2012. – №7 / CVVIII. – С. 183–189.

432. Шамне А. В. Отроцтво як носій суб'єктності та культуротворчої функції у контексті проблематики культурно-історичної психології / А. В. Шамне // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія», Вип. 46, Частина I. – Харків : ХНПУ, 2013. – С. 237–249.

433. Шамне А. В. Період «adolescence» в контексті проблеми вікових переходів та «кризовості-безкризовості» психічного розвитку в онтогенезі / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ, 2010. – Том 11. – Вип. 3. – С. 427–436.

434. Шамне А.В. Поняття психосоціального розвитку в контексті диференційно-порівняльного аналізу видів розвитку особистості та суб'єкта / А.В. Шамне // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський, 2014. – Вип. 25. – С. 623–628.

435. Шамне А. В. Постнекласична та традиційна парадигми отроцтва: обмеження та перспективи в контексті становлення плюралістичної методології пізнання / А. В. Шамне // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету імені І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 19. – С. 756–768.

436. Шамне А. В. Проблема співвідношення змісту категорій «особистість» та «суб'єкт» у вітчизняній психології / А. В. Шамне // НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2013. – № 42 (66). – С. 14–20.

437. Шамне А. В. Проблема типів психосоціального розвитку в період переходу від дитинства до дорослості / А. В. Шамне // ZESZYTY NAUKOWE Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy. – Legnica. –Nr. №13 (4). – 2014. – С. 67–80.

438. Шамне А. В. Проблеми полідисциплінарного та діалектичного підходу до аналізу психосоціального розвитку особистості [Електронний ресурс] / А. В. Шамне // Соціально-психологічна наука третього тисячоліття:

досвід, виклики, перспективи: Матеріали Першого усеукраїнського конгресу із соціальної психології. – Київ, 2010. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_17.htm

439. Шамне А.В. Психоісторична та культурно-психологічна сутність сучасного типу отроцтва / А.В. Шамне // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Харківська школа психології: наукова спадщина і сучасність» (19-20 жовтня 2012 р.). – Харків : ХНПУ, 2012. – С. 283–284

440. Шамне А. В. Психоісторичний аналіз культурно-психологічної феноменології сучасного типу отроцтва / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка – Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. X, Вип. 23. – С. 728–738.

441. Шамне А. В. Психологические особенности толерантного/интолерантного отношения молодого поколения украинцев к старикам и старости / А. В. Шамне // Egzystencjalne problemy człowieka w okresie starzenia się / red. Yuri Karandashev, Tatiana Senko. – Myslowice : Gornoslaska Wyzsza Szkola Pedagogiczna imienia Augusta Hlonda. – Nr. 1 (3). – 2011. – С. 263–278.

442. Шамне А.В. Психологічні особливості гендерного аспекту розвитку національної самосвідомості особистості в старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці / А. В. Шамне, А. І. Тінякова // Актуальні проблеми практичної психології : збірник наук. праць. Ч. І. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2008. – С. 422–425.

443. Шамне А.В. Психологічні особливості профілактики та корекції неконструктивних та деструктивних моделей психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці [Електронний ресурс] / А.В. Шамне // Технології розвитку інтелекту. – Vol. 1, No 9 (2015). – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view.

444. Шамне А. В. Психологічні особливості соціальної ситуації розвитку сучасного отроцтва // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : збірник наукових праць / А. В. Шамне, Л. Д. Кривокульська. – Вип. 5. – Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. – С. 35–41.

445. Шамне А. В. Психологічні особливості суб'єктивних переживань та поведінкових реакцій дітей підліткового віку / А.В. Шамне, Л.Д. Кривокульська // Актуальні проблеми психології в закладах освіти: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2013. – С. 36–40.

446. Шамне А. В. Психологічні особливості усвідомлення власних змін у підлітковому та ранньому юнацькому віці / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Т. X, Вип. 7. – С. 570–580.

447. Шамне А.В. Психологічні особливості формування та розвитку ціннісних орієнтацій сучасної молоді / А. В. Шамне, Т. М. Фляга // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – № 3 (ч. 2). – С. 138–142.

448. Шамне А.В. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій підлітків-сиріт та учнів гімназії / Ю. В. Маєр, А. В. Шамне // Актуальні питання сучасної психології та соціології: Матеріали конференції (м. Одеса, 18-19 квітня 2014 р.). – Херсон : Видавничий дім "Гельветика", 2014. – С. 40–45.

449. Шамне А.В. Психологічний аналіз культуротворчої функції сучасного юнацтва у просторі взаємодії людини та культури // Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: Монографія / Кол. авторів; ред. О.О. Лаврентьєвої, О.П. Крупського, Є.В. Намлієва. – Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. – С. 70–90.

450. Шамне А.В. Психосоціальна проблема у психології XXI ст.: концепції, підходи, проблеми // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори

повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (18-19 жовтня 2013). – Харків : ХНПУ, 2013. – С. 78–81.

451. Шамне А.В. Психосоціальні аспекти розвитку ціннісних орієнтацій особистості в онтогенезі / А.В. Шамне, Т. М. Фляга // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Київ-Ніжин, 2008. – Т.10, Вип. 6. – Ч. 2. – С. 280–285.

452. Шамне А. В. Психосоціальні характеристики отрочтва як підсумок роботи фокус-груп / А. В. Шамне // Психологія та суспільство. – 2014. – №1 (55). – С. 59–72.

453. Шамне А. В. Психосоціальний розвиток особистості у світлі ідей генетичної психології / А.В. Шамне // Особистість у сучасному світі: Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу (19-20 квітня 2010 року). – Т. 1. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 256–258.

454. Шамне А. В. Предикторы нормативного кризиса развития в подростковом и юношеском возрасте / А. В. Шамне // ZESZYTY NAUKOWE Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy. – Legnica. –Nr. №16 (3). – 2015. – С. 59–73.

455. Шамне А. В. Результати психометричної апробації «Психосоціального опитувальника» для підлітково-юнацького віку / А. В. Шамне // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Педагогіка. Психологія. Філософія. – Вип. 9: Тематичний випуск "Проблеми емпіричних досліджень у психології". – Київ : Гнозис, 2014. – С. 179–186.

456. Шамне А.В. Розвиток особистісної регуляції у підлітковому та ранньому юнацькому віці / А.В. Шамне // Матеріали 61-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної медицини»

(секція «Психіатрія і психологія») (25 жовтня 2007 р., м. Київ) .– Київ. – С. 47–48.

457. Шамне А.В. Симптоматика, феноменология и индивидуальная вариативность психосоциального кризиса в подростковом возрасте // Психолого-педагогические проблемы личности и общества: материалы Международной научно-практической конференции. (20 февраля 2014 г., г. Бирск). – Днепропетровск : Середняк Т.К., 2014. – С. 42–43.

458. Шамне А. В. Социально-психологические особенности современного отрочества (по итогам проведения фокус-групп с учителями) [Электронный ресурс] / А. В. Шамне // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 35. – С. 9. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n35/997-shamne35.html>

459. Шамне А. В. Соціально-психологічний тренінг як засіб корекції психосоціального розвитку у підлітковому віці / А.В. Шамне // Український психолого-педагогічний науковий збірник. – Львів, 2014. – № 2 (вересень 2014 р.). – С. 161–169.

460. Шамне А. В. Суб'єктивне благополуччя як компонент психосоціального розвитку різних вікових, гендерних та соціальних груп сучасної молоді України [Електронний ресурс] / А. В. Шамне // Технології розвитку інтелекту. – Vol. 1, No 7 (2014). – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/138.

461. Шамне А. В. Теоретико-методологічний аналіз психосоціального розвитку як єдності соціогенези, персоногенези та суб'єктогенези / А.В. Шамне // Особистість у сучасному світі: Матеріали III Всеукраїнського психологічного конгресу (Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 20-22 листопада 2014 р.). – Київ, 2014. – С. 100–103.

462. Шамне А. В. Теоретико-методологічний аналіз психосоціальної проблеми / А. В. Шамне // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія Психологічні науки. –

Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. –Т. 2. – Вип. 11 (99). – С. 321–327.

463. Шамне А. В. Теоретико-методологічний аналіз психосоціальної проблеми в контексті опозиції внутрішнє-зовнішнє / А. В. Шамне // Психологія особистості. – Науковий теоретико-методологічний та прикладний психологічний журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» / за ред. З. С. Карпенко. – 2014. – № 1 (5). – С. 15–28.

464. Шамне А. В. Теоретико-методологічний аналіз сучасних постнекласичних тенденцій у дослідженні категорії та феномену розвитку у психології / А. В. Шамне // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. Серія «Педагогіка і психологія». Одеса, 2014. – №1 /CXVIII, January-February. – С. 64–69.

465. Шамне А. В. Теоретико-методологічні засади дослідження психосоціального розвитку особистості в період дорослішання / А. В. Шамне // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету імені І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010.–Вип.10. – С. 822–833.

466. Шамне А. В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці [монографія] / Анжеліка Володимирівна Шамне. – Київ : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2015. – 488 с.

467. Шамне А. В. Типи психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці / А.В. Шамне // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2014. – Том 1. – Вип. 1. – С. 269–276.

468. Шамне А. В. Типологія та феноменологія психосоціальної кризи у підлітково-юнацькому віці / А. В. Шамне // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. X, Вип. 26.– Київ, 2014. – С. 878–890.

469. Шамне А. В. Традиційна соціально-історична парадигма дорослішання та перспективи її подолання у сучасній психології: міждисциплінарний аналіз проблеми / А.В. Шамне // Конструктивна роль гуманітарних наук у розвитку сучасного суспільства. Матеріали міжвузівської науково-методичної конференції (29 березня 2012 р.). – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. – С. 116–119.

470. Шамне А. В. Функціональна роль внутрішньо-особистісних конфліктів у ціннісно-мотиваційній регуляції поведінки та діяльності особистості / А.В. Шамне, Т.М. Фляга // Актуальні проблеми практичної психології: зб. наук.праць.– Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2009. – Частина II. – С. 627–636.

471. Шапарь В. Б. Психология кризисных ситуаций / В. Б. Шапарь. – Ростов /н/ Д : Феникс, 2010. – 452 с.

472. Швалб Ю. М. Психологическая организация пространства жизни личности: логос быта / Ю. М. Швалб // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир, 2012. – Т. VII. Екологічна психологія. – Вип. 29. – С. 478–486.

473. Швырева О. И. Психологические особенности эмоционального реагирования в подростковом возрасте / О. И. Швырева // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 124–130.

474. Шевченко Н. Ф. Шлях до «Я – відкриття» : уроки психології для 8-х класів / Н. Ф. Шевченко, Є. М. Калюжна. – Запоріжжя : Інтерпрінт, 2007. – 124 с.

475. Шорохова Е. В. Некоторые аспекты социально – психологического изучения личности / Е. В. Шорохова // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва, 1987. – С. 6–10.

476. Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника : монография / Евгений Анатольевич Шумилин. – Москва : Педагогика, 1979. – 152 с.

477. Щебланова Е. И. Неуспешные одаренные школьники / Е. И. Щебланова. – Москва : Изд-во БИНOM, Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.
478. Щербаков М. 7 путешествий в структуру сознания [Электронный ресурс] / М. Щербаков. – Режим доступа: http://www.gi.ru/shop/index.php?show_info=show_kniga&numbe=67&number (дата обращения: 23. 08. 2013).
479. Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук [Электронный ресурс] / М. А. Щукина. – Санкт-Петербург, 2004. – Режим доступа: <http://psibook.com/research/osobennosti-razvitiya-subektnosti-lichnosti-v-podrostkovom-vozhraсте.html> (дата обращения: 03. 04. 2010).
480. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 7–13.
481. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
482. Эриксон Э. Детство и общество / Эрик Хомбергер Эриксон / 2-е изд. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 416 с.
483. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Хомбергер Эриксон ; [Пер. с англ.]. – Москва : Флинта, 2006. – 342 с.
484. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.
485. Южаков В. Н. Организация процесса развития, объективные закономерности, познание и управление / В. Н. Южаков. – Саратов : изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 125 с.
486. Юнг К. Г. Конфликты детской души / Карл Густав Юнг. – Москва : Канон, 1995. – 256 с.
487. Юнг К. Психологические типы / под. общ. ред. В. В. Зеленского. – Минск : ООО «Попурри», 1998. – 403 с.

488. Юревич А. В. Системный кризис психологии / А. В. Юревич // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3–11.
489. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва : Наука, 1975. – С.89–105.
490. Ялом И. Теория и практика групповой терапии / И.Ялом. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 640 с.
491. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості : монографія / Вадим Маркович Ямницький. – Одеса : СВД Черкасов М. П., Рівне : РДГУ, 2004. – 360 с.
492. Яницкий М. С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / М. С. Яницкий ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2000. – 29 с.
493. Янчук В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эклектический подход / Владимир Александрович Янчук. – Минск: Бестпринт, 2000. – 420 с.
494. Ярошевский М. Г. История психологии / Михаил Григорьевич Ярошевский. – Москва : Мысль, 1976. – 565 с.
495. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / Михаил Григорьевич Ярошевский. – Москва : Изд-во политической литературы, 1974. – 447 с.
496. Ярушкин Н. Н. Саморегуляция и самоорганизация социального поведения личности : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Н. Н. Ярушкин ; С-Петербург. гос. ун-т– Санкт-Петербург, 1998. – 32 с.
497. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: навч. посіб. / Т.С. Яценко. – Київ : Вища школа, 2004. – 679 с.

498. Ященко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: монография / Елена Федоровна Ященко. – Челябинск : ЮУрГУ, 2005. – 383 с.
499. Adams G. Toward the development of an objective assessment of ego–identity status / G. Adams, J. Shea, S. Fitch // *Journal of Youth and Adolescence*. – 1979. – N 8. – P. 223–237.
500. Adolescent turmoil: Fact or fiction / M. Rutter, R. Graham, O. Chadwick, W. Jule // *J. of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. – 1976. – V. 17. – N 1. – P. 35–56.
501. Alissi A. S. Concepts of adolescence / A. S. Alissi. – *Adolescence*. – 1970. – V. 7, N 28. – P. 491–510.
502. Allport G. Structure et developpment de la personalite. Neuchatel/Suisse / G. Allport. – Delachaux et Niestle, 1970. – 344 p.
503. Angyal A. The Holistic Theory of Personality – In: *Psychology of Personality: readings in the theory* (ed. by W. S. Sahakian) / A. Angyal. – Chicago, Illinois, 1965. – P. 319–341.
504. Archer S. Gender differences in identity development: Issues of process, domain, and timing / S. Archer // *Journal of Adolescence*. – 1989 – N 12. – P. 117–138.
505. Ashford S. J. Proactive feedback seeking: The instrumental use of the information environment / S. J. Ashford, L. L. Cummings // *Journal of Occupational Psychology*. – 1985. – N 58. – P. 67–69.
506. Baltes, P. B. Lif–span developmental psychology: Observations on history theory revisited / P. B. Baltes. – N. J. : Erlbaum, 1983. – 176 с.
507. Barczyk A. Psychospołeczne uwarunkowania zażywania środków psychoaktywnych w okresie adolescencji / A. Barczyk // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы / [ред. Н. А. Ракова]. – Витебск, 2010. – С. 199–203.

508. Beauvois J.-L. Socialisation et internalisation des utilités comportementales / J.-L. Beauvois, N. Dubois, W. Doise // La construction sociale de la personne. – Grenoble, 1999. – P. 217–228.
509. Bergman L. R. A pattern-oriented approach to studying individual development: Snapshots and Processes / L. R. Bergman // Reports from the Department of psychology Stockholm Univ. –1996. – N 825. – P. 200–208.
510. Berzonsky M. Identity style: conceptualization and measurement / M. Berzonsky // Journal of Adolescent Research. – 1989. – N 4. – P. 267–281.
511. Bornstein R. F. The dependent personality / R. F. Bornstein. – New York : Guilford Press, 1993. – 129 p.
512. Codol J. P. Semblables et différents. Recherches sur la quête de la similitude et la différenciation sociale / J. P. Codol. – Aix-en-Provence : Université de Provence, 1979. – 432 p.
513. Coleman J. C. The nature of adolescence / J. C. Coleman. – London – New York, 1980. – 214 p.
514. Constantinople A. An Eriksonian measure of personality development in college students / A. Constantinople // Developmental Psychology. – 1969. – N 1. – P. 357–372.
515. Cote J. A formulation of Erikson's theory of ego identity formation / J. Cote, C. Levine // Developmental Review. – 1987. – N 7. – P. 273–325.
516. Deci E. L. The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11 (4). – P. 227–269.
517. Douvan E. The adolescent experience / E. Douvan, J. Adelson. – New York : John Wiley, 1966. – 233 p.
518. Erikson E. Life history and historical moment / E. Erikson. – New York : W.W. Norton, 1973. – 544 p.
519. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective / E. L. Deci, H. Eghrari, B. C. Patrick, D. R. Leon // Journal of Personality. – 1994. – Vol. 62. – P. 119–142.

520. Folkman S. Coping as a mediator of emotion / S. Folkman, R. Lazarus // *Journal of Personal and Social Psychology*. – 1998. –V. 54. – P. 466–475.
521. Frankl V. E. Self-Transcendence as a Human Phenomenon / V. E. Frankl // *Readings in Humanistic Psychology* (Ed. by A. Sutich and M. A. Vich) / V. E. Frankl. – New York, 1969. – P. 113–125.
522. Fromm E. Humanistic Psychoanalysis / E. Fromm // *Psychology of Personality: readings in theory* (Ed. by W. S. Sahakian). – Chicago ; Illinois ; Rand McNally, 1965. – P. 117–133.
523. Gould R. Transformations growth change in adult life / R. Gould. – New York, 1978. – 212 p.
524. Grotevant H. An extension of Marcia's identity status interview into the interpersonal domain / H. Grotevant, W. Thorbecke, M. Meyer // *Journal of Youth and Adolescenc.* – 1982. – N 11. – 33–47.
525. Gurvitch G. La vocation actuelle de la sociologie / G. Gurvitch. – Paris : PUF, 1968. – 375 p.
526. Haan N. Coping and defending Processes of self environment organization / N. Haan. – New York, 1977. – 653 p.
527. Howe N. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069 / N. Howe, W. Strauss . – New York: Perennial, 1991. – 541 p.
528. Huerre P. L'adolescence n'existe pas. Histoire des tribulations d'un artifice / P. Huerre, M. Ragan-Reymond, J. M. Reymond. – Paris : Editions Universitaires, 1990. –569 p.
529. Jenkins R. Social identity / R. Jenkins. – London : Routledge, 1996. – 235 p.
530. Kahneman D. Well-being: The foundations of hedonic psychology / D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (eds.). – New York : Russell Sage Foundation, 1999. – 593 p.
531. Kim Y. Y. Adapting to an unfamiliar culture: an interdisciplinary overview / Y.Y. Kim. // *Handbook of international and intercultural communication.*– 2-ed edition. – Thousands Oaks CA, 2002. – P. 259–273.

532. Kruger A. The midlife transition: crisis or chimera / A. Kruger // Psychological reports. – 1994. – Dec. 75(3 pt 1). – P. 1299–1305.
533. Kvale S. Postmodern Psychology: A Contradiction in Terms? / S. Kvale // Psychology and Postmodernism / ed. by S. Kvale ets. – London : Sage Publications, 1994. – P. 31–57.
534. Lemaine G. Recherches sur l'originalite sociale, la differentiation et incomparabilite / G. Lemaine, J. Carstensztein. – Bulletin de Psychol. – 1972. – N 25. – P. 673–693.
535. Loevinger J. Ego development: Conceptions and theories / J. Loevinger. – San Fracisco, 1976. – 399 p.
536. Lynn M. Restaurat tipping: a reflection of customer's evaluations of a servic / M. Lynn // Journal of Consumer Research. – 1991. – Vol. 18. – P. 438–448.
537. Maddi S. R. Personality theories: a comparative analysis Homewood / S. R. Maddi – III : Dorsey Press, 1968. – 677 p.
538. Magnusson D. The logic and implications of a person approach / D. Magnusson // Reports from the Department of Psychology Stockholm Univ. – 1996. – N. 817. – P. 1004 – 1034.
539. Marchi L. D., Wilhelm Reich / L. D. Marchi. – Paris, Fayard, 1973. – 766 p.
540. Marcia J. E. Development and validation of ego–identity status / J. E. Marcia // Journal of Personality and Social Psychology. – 1966. – N 3(5). – P. 551–558.
541. Marcia J. Identity in adolescence / J. Marcia // Handbook of adolescent psychology. – New York : John Wiley & Sons, 1980. – P. 159–187.
542. Maslach C. Social and Personal Bases of Individuation / C. Maslach // J. of Personality and Social Psychol. – 1974. – N 29. – C. 411–425.
543. Maslow A. H. Notes on Being Psychology / A. H. Maslow // Readings in Humanistic Psychology (ed. by A. Sutich and M. A. Vich). – New York : Free Press. – 1969. – P. 51–80; 104.

544. Masterson J. F. The symptomatic adolescent: Psychiatric illness or adolescent turmoil? / J. F. Masterson, A. Washburne // American journal of psychiatry. – 1966. – N 122. – issue 11. – P. 1240–1248.
545. Mitchel J. R. Normality in adolescence / J. R. Mitchel // Adolescent Psychiatry. – 1980. – V. 8. – P. 200–213.
546. Ochse R. Cross – cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development / R. Ochse, C. Plug // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – N 50. – P. 1240 – 1252.
547. Oldham D. Adolescent turmoil: A myth revised / D. Oldham // Adolescent Psychiatry. – 1978. – V. 6. – P. 267—279.
548. Palfrey J. Born Digital. Understanding the first generation of digital natives / J. Palfrey, U. Gasser. – New York, 2008. – 567 p.
549. Peterson C. Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life / C. Peterson, N. Park, M. Seligman // Journal of Happiness Studies. – 2005.– Vol. 6. – P. 25–41.
550. Rogers C. R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client–centered framework / C. R. Rogers ; S. Koch (ed.) // Psychology: a study of a science. – New York, 1959. – V. 3. – P. 184–256.
551. Rogers C. R, Client–Centered Therapy. Its Current Practice, Implications and Theory / C. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1965. – 496 p.
552. Ruano-Borbalan J.-C. La construction des identites / J.-C. Ruano-Borbalan // Sciences humaines. – 2000 – N 110. – P. 21–63.
553. Ryan R. M. From Ego Depletion to Vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self / R. M. Ryan, E. L. Deci // Social and Personality psychology compass. – 2008. –Vol. 2. – P. 702–717.
554. Spini D. Une recherche internationale sur l'impact des valeurs / D. Spini // La construction sociale de la personne / J.-L. Beauvois, N. Dubois, W. Doise. – Grenoble, 1999. – P. 655 – 661.

555. Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood / ed by L. N. Robbins, M. Rutter. – New York, 1990. – N. 527. – 559 p.

556. Shamne A.V. Operationalizing of the conceptual model of psychosocial development in the transitional periods (12-20 years) // Materials of proceedings of the International Scientific and Practical Congress «The generation of scientific ideas» (the 27 th of November, 2014). – Volume 3. – Geneva (Switzerland), 2014. – S. 55–59.

557. Szamne A. Opis oceny objawów, wyników i przebiegu kryzysu dojrzewania w opinii rodziców, nauczycieli i nastolatków (Особенности оценки симптомов и течения подросткового кризиса родителями, учителями и подростками) / Angelika Szamne // Inkluzja, terapia, wspieranie rozwoju u jako problemy współczesnej edukacji / red. W: T. Senko, B. Lisowska, I. Bugajska-Bigis. – Nowy Sącz : Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu. – 2014. – S. 107–119.

558. Shamne A.V. The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence / A. V. Shamne // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 3. – P.165–169.

559. Shamne A.V. The features of coping behavior and frustrating reactions of teenagers / A. V. Shamne // European science review. Scientific journal (January-February). – Vienna, 2014. – № 1. – P. 116–122.

560. Szamne A. Szczegóły oceniania objawów i przebiegu kryzysu dojrzewania przez rodziców, nauczycieli i nastolatków / A. Szamne // Psychologiczno-pedagogiczne wsparcie rozwoju dzieci i młodzieży / red. Tatiana Senko. – Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. – 2014. – S. 103–120.

561. Taifel H. Human groups and': social; categories:: Studies, in social? Psychology / H. Taifel. – Cambridge : CambridgeUniversityPress, 1981. – 276 p.

562. Tajfel H. I–Social; identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge : Cambridge University Press, 1982. – 445 p.

563. Temperamental Origins of Child and Adolescent Behavior Problems: From Age Three to Age Fifteen / A. Caspi, B. Henry, R. O. McGee, T. E. Moffitt, P. Silva // *Child Develop.* –1995. – Vol. 66. – P. 55–68.

564. The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: when giving up is beneficial / C. Wrosch, M. F. Scheier, C. S. Carver, R. Schulz // *Self and Identity.* –2003. – N 2. – P. 1–20.

565. The seasons of a man's life / D. Levinson, C. Darrow, E. Klein, M. Levinson, B. McKee. – New York, 1978. – 523 p.

566. Turner J. Social Categorization and the Self-concept: A social cognitive theory of group behavior / J. Turner // *Advances in group processes.* – London, 1985. – P. 77–121.

567. Uslaner E. M. Social Capital, Television, and the 'Mean World': Trust, Optimism, and Civic Participation / E. M. Uslaner // *Political Psychology.* – 1998. – Vol. 19. – № 3. – P. 441–467.

568. Vandenberg-Holper C. Piaget, Kohlberg et les "postkohlbergiens": plus d'un demi-siècle de recherches concernant le développement moral / C. Vandenberg-Holper // *La construction sociale de la personne* / J.-L. Beauvois, N. Dubois, W. Doise. – Grenoble, 1999. – P. 21–37.

569. Waterman A. S. Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment / A. S. Waterman // *Journal of Personality and Social Psychol.* – 1993. – N 64. – P. 678–691.

570. Whitbourne S., Waterman A. Psychosocial development during the adult years Age and cohort comparisons / S. Whitbourne, A. Waterman // *Developmental Psychology.* – 1979. – N 15. – P. 373–378.

571. Ziller R. C. Individuation and Socialization / R. Ziller // *Human Relations.* – 1964. – N 17. – P. 341–360.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Зміст категорій – характеристик сучасного отроцтва (за результатами роботи фокус-груп вчителів)

Таблиця А.1

Зміст категорій якісно нових негативних характеристик сучасного отроцтва (порівняно з підлітками 70 – 80 р.р.)

Категорії	Приклади
Адикції. Ранній сексуальний досвід. Слабке здоров'я	Збільшення обсягу та ролі віртуального спілкування порівняно з безпосереднім, комп'ютерна, ігрова, інтернет – залежність (чати, соціальні мережі, веб – сайти). Віртуальна особистість. Раннє залучення в азартні ігри. Перевантаження інформацією, не контрольований доступ до негативної інформації. Сексуальна розкутість, ранній сексуальний розвиток. Ненормативна лексика, широке розповсюдження шкідливих звичок: тютюно паління, вживання алкоголю. Ослаблене (слабке) здоров'я, низький імунітет, незадовільний фізичний стан
Бездуховність, негативні ціннісні трансформації	Культ грошей та матеріальних цінностей, перевага матеріальних цінностей над духовними. Меркантильність, споживчий спосіб життя, знецінення духовності та моральних цінностей, відсутність колективістичних почуттів, зневажливе ставлення до норм моралі, поверхове ставлення до життя, розбещеність, вседозволеність, інтолерантність. Бажання покинути країну, відсутність ідеалів та патріотизму.
Емоційна неврівноваженість	Емоційна вразливість, нестійкість, нестриманість, психічна нерівноваженість, гіперактивність, імпульсивність, емоційна нестриманість, образливість, тривожність, схильність до суїцидальних проявів, непосидючість, неухажливість.
Негативні психосоціальні якості	Невихованість, нігілізм, цинізм, розв'язність, низький рівень культури поведінки; грубість, байдужість, жорстокість, агресивність, егоїстичність, егоцентризм, безпідставна самовпевненість, категоричність, завищена самооцінка, впертість, лінощі, оцінка оточуючих за зовнішніми (статусними, матеріальними) ознаками.
Пасивність та інфантильність	Особистісна незрілість, інфантильність, відсутність власних життєвих цілей та переконань, пасивність у навчанні та житті, прагнення до «легкого» життя без обов'язків, безвідповідальність, відсутність мотивації саморозвитку, невпевненість у майбутньому, безініціативність, залежність від референтної групи (легко піддаються впливу).
Низька мотивація учіння	Небажання вчитися, низька внутрішня мотивація навчання, зневага до знань, зниження значущості, цінності і якості знань. Небажання читати літературу, недостатній час та обсяг читання, обмежений словниковий запас. Споживче та зневажливе ставлення до знань.
Зміни у стосунках з дорослими (батьками, вчителями)	Втрата авторитету батьків, неповага до дорослих (вчителів, батьків), відсутність субординації у відношеннях зі старшими. Схильність маніпулювати близькими (батьками). Конфлікти, непорозуміння з дорослими.

**Зміст категорій якісно нових позитивних характеристик
сучасного отроцтва (порівняно з підлітками 70 – 80 р.р.)**

Категорії	Приклади висловлювань категорії (одиниці змісту)
Психо соціальна активність	Прагнення до самовираження, самоствердження, самореалізації, самоосвіти. Відсутність сліпого наслідування й поклоніння авторитетам. Вільно висловлюють свою думку та відстоюють свою правоту, відсутність страху критики, критичність мислення. Активна позиція в оволодінні знаннями, проектуванні (моделюванні) майбутнього, наполегливість, цілеспрямованість (здатність до чіткої реалізації дій для досягнення цілей), активна життєва позиція, соціальна сміливість.
Сила Я	Самодостатність, самовпевненість, відсутність комплексів, любов до себе, розкутість, самостійність, індивідуалізм, орієнтація на себе, оптимізм.
Соціально-психологічна компетентність	Комунікабельність, комунікативні навички (вміння домовлятися, вести діалог, вміння самопрезентації тощо), відкритість, відвертість, природність, розкутість у спілкуванні, широта контактів, здатність отримувати бажане через вплив на близьке оточення, гостре відчуття справедливості, активна позиція в спілкуванні, лідерські якості та прагнення до лідерства, харизматичність.
Прагматизм. Адаптивність	Прагматизм, «комерційна свідомість», вибіркове ставлення до знань, орієнтація на вузьку спеціалізацію, раціональність у виборі інтересів, занять, навчальних предметів, практицизм, активність у пошуку джерел прибутку (заробіток грошей), схильність практичного виокремлення потрібного від «зайвого». Легкість адаптації (приспособування) до умов навколишнього середовища (швидкість адаптації, гнучкість), мобільність (здатність до швидкого переключення з однієї діяльності на іншу), стійкість до стресів, легкість схоплення нового та орієнтації у нових обставинах.
Ерудованість, інформованість, креативність	Вміння працювати з інформацією, широкий доступ до інформації як досвіду поколінь, високий рівень інтелектуального розвитку, вміння шукати та обробляти великий обсяг інформації, швидкість її обробки, інформованість останніми досягненнями науки, техніки, сексуальна обізнаність, вибіркове сприйняття інформації (рандомне), різносторонність інтелектуальних інтересів. Креативність, вміння швидко генерувати ідеї, нестереотипне, креативне мислення, можливість реалізації креативних здібностей, високі творчі здібності.
Аполітичність та свобода вибору	Аполітичність, відсутність інтересу до політики, деідеологізованість. Прийняття ідей демократії, демократичних цінностей, свободи слова, віросповідання та вільного вибору власної позиції. Знання своїх прав, загальне підвищення рівня культури (у тому числі правової), плюралізм, альтернативність світоглядних переконань, прогресивні погляди.
Володіння інформаційними технологіями	Високий рівень володіння новими технологіями, мобільність, швидкість опанування нового (технічних новинок, інформаційних технологій, програмного забезпечення), сприйнятливості до засвоєння нових інформаційних технологій, знання та володіння комп'ютерними технологіями з дитинства (айпад, айфон, електронні книжки), швидкість формування нових навичок у цій сфері, віртуальна субкультура як засіб самовираження.

ДОДАТОК Б

Психометричні характеристики та зміст тест-опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA)

Додаток Б.1

Текст опитувальника «Psychosocial Development of Adolescents» (PDA)

1. Думаю, що більшості людей можна вірити
2. Зазвичай мені важко приймати самостійні рішення
3. У світі більше добра, ніж зла
4. Я не дуже задоволений (а) своїм минулим
5. Моє життя наповнене цікавими заняттями та справами
6. Головне в роботі – це скільки за неї платять
7. Я часто приймаю рішення з урахуванням того, що про це подумують інші
8. Мене часто турбує відчуття провини
9. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння
10. Я працюю більш наполегливо, якщо успіх принесе мені винагороду чи якесь заохочення
11. Я не дуже переживаю, коли у мене з кимось псуються стосунки
12. Обираючи заняття (справу), треба обирати те, що цікаво, а не зважати на те, наскільки це необхідно
13. Іноді я думаю, що в мені немає нічого гарного
14. В деяких випадках я можу дати людині зрозуміти, що вона мені здається нерозумною і нецікавою
15. У мене ще немає ясних життєвих цілей та планів
16. Зрозуміти, що я хочу сам — як правило важливіше, ніж розуміти, що від мене чекають оточуючі
17. Можливість творчої самореалізації важливіша, ніж високооплачувана робота
18. Я більш старанно працюю над завданням, якщо успіх принесе мені визнання та схвалення інших людей
19. У цьому світі набагато частіше відбувається щось хороше, ніж погане
20. Я вчився б старанніше, якби був упевнений, що отримаю плату(винагороду) за мої зусилля
21. Мені байдуже, що подумують про мене інші.
22. Мої повсякденні справи приносять мені задоволення
23. Думки про майбутнє викликають у мене відчуття занепокоєння
24. Якщо задуматися, то мені дуже часто щастить
25. Кожен день здається мені схожим на всі інші
26. У моїх неприємностях і невдачах частіше були винні інші люди, а не я сам
27. Моє життя в моїх руках і я сам керую ним

28. Мати матеріальний достаток важливіше, ніж жити в гуманному і справедливому суспільстві
29. Мабуть, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя
30. Найчастіше я можу добитися від членів моєї сім'ї того, чого я хочу
31. Для мене не дуже важливо, чи поділяють інші люди мою точку зору
32. Я завжди вважаю за краще прийняти рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей
33. Я боюся невдач
34. Мої оцінки частіше залежать від випадкових обставин, ніж від моїх власних зусиль
35. Мені здається, що в майбутньому мене чекає мало хорошого
36. Для мене не дуже важливо, чи схвалюють інші люди мою поведінку
37. Я дуже задоволений (а) тим, яка я людина
38. Життя більшості людей залежить від збігу обставин
39. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною
40. Якщо я дуже захочу, то можу здобути прихильність до себе майже будь-якої людини
41. Для мене важливо, щоб оточуючі цінували мої здібності, знання і досвід
42. Я часто говорю те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику
43. Я часто боюся зробити яку-небудь помилку
44. Я вважаю, що мені вдалося знайти своє покликання і цікаві цілі в житті
45. Зазвичай я роблю те, що вважаю за потрібне, навіть якщо це загрожує ускладненнями в стосунках з близькими або друзями
46. Я невпевнений(а) у собі
47. Більшість людей добрі і готові прийти на допомогу
48. Мої життєві погляди ще не визначилися
49. Обираючи роботу або якесь заняття, я вибрав(ла) би те, де більша матеріальна винагорода
50. Зазвичай я не замислююся над тим, чи відповідає моя поведінка тому, що від мене очікують оточуючі
51. Моє життя складається саме так, як я хочу
52. Для мене важливо, щоб інші люди схвалювали те, що я роблю
53. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі по собі
54. Я майже завжди відчуваю в собі сили вчиняти так, як я вважаю за потрібне, не дивлячись на наслідки

**Зміст та факторні навантаження тест-опитувальника
«Psychosocial Development of Adolescents» (PDA)**

**Перший фактор «Суб'єктивне благополуччя»
(14,21 % дисперсії даних, при $p < 0,01$)**

№ питання	Зміст питання	Вага
5	Моє життя наповнене цікавими заняттями та справами	0,805
22	Мої повсякденні справи приносять мені задоволення	0,711
3	В світі більше добра, ніж зла	0,684
29	Мабуть, я можу сказати, що я живу з відчуттям щастя	0,672
19	У цьому світі набагато частіше відбувається щось хороше, ніж погане	0,654
47	Більшість людей добрі і готові прийти на допомогу	0,628
51	Моє життя складається саме так, як я хочу	0,612
37	Я дуже задоволений тим, яка я людина	0,498
1	Думаю, що більшості людей можна вірити	0,422
24	Якщо задуматися, то мені дуже часто щастить	0,413
44	Я вважаю, що мені вдалося знайти своє покликання і цікаві цілі в житті	0,401

**Другий фактор «Локус контролю»
(варіативність фактору – 13, 03%, при $p < 0,01$)**

№ питання	Зміст питання	Вага
53	У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми вирішаться самі по собі	0,745
39	Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною	0,644
27	Моє життя в моїх руках і я сам керую ним (–)	0,638
15	У мене ще немає ясних життєвих цілей та планів	0,624
9	Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння	0,609
48	Мої життєві погляди ще не визначилися	0,545
34	Мої оцінки частіше залежать від випадкових обставин, ніж від моїх власних зусиль	0,492
38	Життя більшості людей залежить від збігу обставин	0,455
2	Зазвичай мені важко приймати самостійні рішення	0,421
46	Я невпевнений(а) в собі	0,418
26	У моїх неприємностях частіше були винні інші люди, а не я сам	0,400

**Третій фактор «Автономність (Сила Я)»
(10,72 % дисперсії даних, при $p < 0,05$)**

№ питання	Зміст питання	Вага
32	Я завжди вважаю за краще прийняти рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей	
10	Я працюю більш наполегливо, якщо успіх принесе мені винагороду чи якесь заохочення	
16	Зрозуміти, що я хочу сам – як правило важливіше, ніж розуміти, що від мене чекають оточуючі	
40	Якщо я дуже захочу, то можу здобути прихильність до себе майже будь-якої людини	
54	Я майже завжди відчуваю в собі сили вчиняти так, як я вважаю за потрібне, не дивлячись на наслідки	

42	Я часто говорю те, що думаю, навіть якщо це неприємно співрозмовнику	
30	Найчастіше я можу добитися від членів моєї сім'ї того, чого я хочу	
45	Зазвичай я роблю те, що вважаю за потрібне, навіть якщо це загрожує ускладненнями в стосунках з близькими або друзями	
14	В деяких випадках я можу дати людині зрозуміти, що вона мені здається нерозумною і нецікавою	
12	Обираючи заняття (справу), треба вибирати те, що цікаво, а не зважати на те, наскільки це необхідно	

**Четвертий фактор «Соціабельність (зовнішнє Я)»
(варіативність 8,33 % при $p < 0,05$)**

№ питання	Зміст питання	Вага
36	Для мене не дуже важливо, чи схвалюють інші люди мою поведінку (+)	
21	Мені байдуже, що подумують про мене інші (-)	
31	Для мене не дуже важливо, чи поділяють інші люди мою точку зору (-)	
11	Я не дуже переживаю, коли у мене з кимось псується стосунок (-)	
52	Для мене важливо, щоб інші люди схвалювали те, що я роблю (+)	
41	Для мене важливо, щоб оточуючі цінували мої здібності і досвід (+)	
18	Я більш старанно працюю над завданням, якщо успіх принесе мені визнання та схвалення інших людей (+)	
50	Зазвичай я не замислююся над тим, чи відповідає моя поведінка тому, що від мене очікують оточуючі (-)	
7	Я часто приймаю рішення з урахуванням того, що про це подумують інші люди (+)	

**П'ятий фактор «Самоставлення (его-ідентичність)»
(варіативність – 6,65%, при $p < 0,05$)**

№ питання	Зміст питання	Факторна вага
13	Іноді я думаю, що в мені немає нічого хорошого	
8	Мене часто турбує відчуття провини	
43	Я часто боюся зробити яку-небудь помилку	
33	Я боюся невдач	
35	Мені здається, що в майбутньому мене чекає мало хорошого	
4	Я не дуже задоволений (а) своїм минулим	
23	Думки про майбутнє викликають у мене відчуття занепокоєння	
25	Кожен день здається мені схожим на всі інші	

Шостий фактор «Цінності» (5,22 % дисперсії даних, при $p < 0,05$)

№ питання	Зміст питання	Факторна вага
49	Обираючи роботу або якесь заняття, я вибрав (ла) би те, де більша матеріальна винагорода	
6	Головне в роботі – це скільки за неї платять	
28	Мати матеріальний достаток важливіше, ніж жити в гуманному і справедливому суспільстві	
20	Я вчився б старанніше, якби був упевнений, що отримаю плату (винагороду) за мої зусилля	
17	Можливість творчої самореалізації важливіша, ніж високооплачувана робота (-)	

Таблиця Б.3

**Ключ до опитувальника
«Psychosocial Development of Adolescents» (PDA)**

	Назва шкали	Номера тверджень
1	Негативне самоставлення – позитивне самоставлення	Так 4, 8, 13, 23, 25, 33, 35, 43
2	Матеріальні цінності – духовні цінності	Так 6, 20, 28, 49 Ні 17
3	Соціабельність/конформізм індивідуалізм/нонконформізм	–Так 7, 18, , 41, 52 Ні 11, 21, 31, 36, 50
4	Автономність (Сила Я) – підтримка (Слабкість Я)	Так 10, 12, 14, 16, 27, 30, 32, 40, 42, 45, 54
5	Суб'єктивне благополуччя – суб'єктивне неблагополуччя	Так 1, 3, 5, 17, 19, 22, 24, 29, 37, 44, 47, 51
6	Екстернальний – інтернальний локус контролю	Так 2, 9, 15, 26, 34, 38, 39, 46, 48, 53 Ні 27

Таблиця Б.4

Стенові норми по шести шкалах опитувальника

Шкали опитувальника	Стени								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Позитивне –негативне самоставлення (ПН)	0	1	2	3	4	5	6	7	8
Матеріальні – духовні цінності (МД)	0	1		2	3		4		5
Соціабельність – індивідуалізм (СІ)	0–1	2	3	4	5	6	7		9
Автономність –підтримка (АП)	0–3	4–5	6	7	8	–	9	10	11
Суб'єктивне благополуччя – неблагополуччя (БН)	0–2	3–4	5–6		8	9	10	11	12
Екстернальний – інтернальний локус життя (ЕІ)	0–1	2	3	4	5	6	7	8–9	10–11

Таблиця Б.5

Нормативні показники за шкалами тест-опитувальника

№ п/п	Групи досліджуваних	1.[БН]		2.[ЕІ]		3.[АП]		4.[СІ]		5.[ПН]		6. [МД]	
		Ср.	Ст.	Ср.	Ст.	Ср.	Ст.	Ср.	Ст.	Ср.	Ст.	Ср.	Ст.
1	[НСізо]	4,44	2,26	4,64	2,14	3,20	1,61	4,76	1,64	4,72	1,74	3,92	2,10
2	Курсанти	7,06	2,21	3,89	2,24	6,77	2,07	5,61	2,04	3,84	1,68	5,79	1,97
3	[УчніПТЗ]	4,71	2,28	4,70	2,35	5,67	2,35	5,02	1,73	5,39	1,90	4,66	2,21
4	[ДБІ]	4,40	1,89	4,78	2,09	5,15	1,72	4,76	1,96	5,28	2,03	3,79	2,21
5	Студенти	4,79	2,28	4,14	2,40	5,70	2,19	5,27	2,26	4,93	2,13	4,57	2,44
6	[Учні СЗОЗ]	5,24	2,09	5,18	2,15	4,77	2,20	5,18	1,98	5,41	1,82	4,17	2,09
7	[Учні ЗНТ]	6,17	2,23	5,77	2,29	5,99	2,19	5,20	1,81	5,63	1,99	4,96	2,28
8	Всі учні шкіл	5,81	2,13	5,14	2,25	5,66	2,30	5,13	1,92	5,21	1,98	4,65	2,55
9	Учні 6 класів	6,31	2,12	5,32	2,21	5,01	2,42	5,28	1,59	5,40	1,87	4,51	2,23
10	Учні 7 класів	6,11	2,01	5,63	2,33	5,65	2,17	5,73	1,72	5,76	1,84	4,33	2,18
11	Учні 8 класів	6,03	2,03	5,65	2,27	6,27	2,04	4,83	2,05	5,29	2,16	5,10	2,16
12	Учні 9 класів	6,10	2,21	5,35	2,21	6,23	2,18	5,04	2,05	5,24	1,85	5,07	3,09
13	Учні 10 класів	5,35	2,09	4,91	2,07	5,26	2,35	5,20	1,98	4,91	2,16	4,20	2,22
14	Учні 11 класів	5,17	2,47	4,78	2,39	5,88	2,27	4,92	1,66	5,41	2,08	5,06	2,61
15	Члени МАН	6	1,88	2,3	2,29	5,8	2,45	5	2,02	4,2	2,17	3,4	2,20
16	Вчителі	5,72	2,40	4,33	2,32	6,18	2,31	5,81	2,05	5,03	1,86	5,03	1,86
17	[ЗК]	3,52	1,78	5,72	2,09	3,52	1,87	4,76	1,58	5,88	1,81	5,20	2,29
18	Всі хлопці	5,56	3,32	4,92	2,41	5,88	2,28	5,18	1,96	5,07	2,06	5,31	2,43
19	Всі дівчата	5,24	2,29	4,58	2,35	5,63	2,18	5,16	2,07	5,14	2,03	4,18	2,31

Примітка: ср. – середнє арифметичне, ст. – стандартне відхилення групи за шкалою.

ДОДАТОК В
Описові статистики шкал тест-опитувальника
«Psychosocial Development of Adolescents» (PDA)

Таблиця В.1

Шкала «Негативне самоставлення – позитивне самоставлення – [НП]

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	5,33	1,87	9
	14-15	4,09	1,81	11
	16-18	5,00	1,00	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	5,51	2,18	37
	16-18	4,90	1,86	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	5,45	1,79	62
	14-15	5,13	1,99	81
	16-18	4,84	2,20	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	5,87	1,91	77
	14-15	5,72	2,06	29
	16-18	5,36	1,96	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	4,00	1,41	9
	14-15	4,00	2,49	10
	16-18	4,38	2,69	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів(ПТУ)	16-18	5,42	1,86	121
	19-20	6,20	1,64	25
	21-22	4,00	2,28	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	5,61	1,89	33
	19-20	4,89	2,15	336
	21-22	4,95	2,12	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	4,00	,75	18
	19-20	4,04	1,78	41
	21-22	3,07	1,60	13
Молоді вчителі	21-24	5,03	1,86	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	5,88	1,81	25

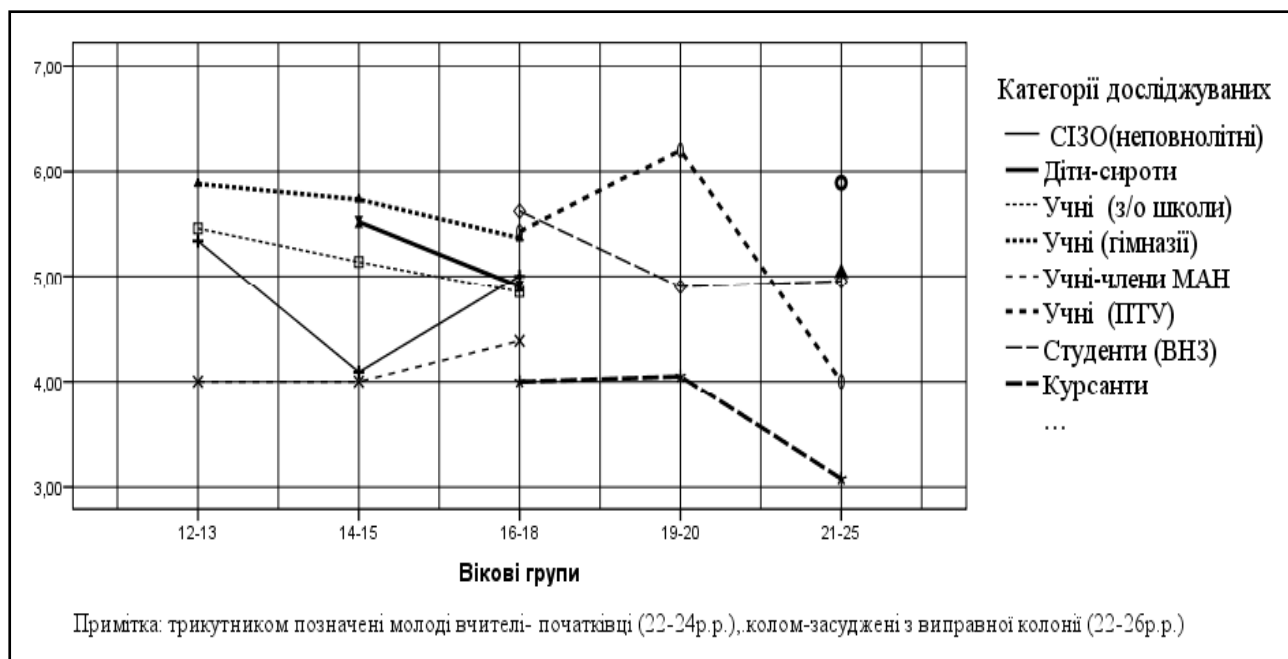


Рис.В.1 «Негативне самоставлення – позитивне само ставлення» [НП]

Шкала «Матеріальні цінності – духовні цінності» [МД]

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	4,11	1,53	9
	14-15	4,09	2,70	11
	16-18	3,20	1,64	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	3,72	1,99	37
	16-18	3,80	2,46	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	4,29	2,32	62
	14-15	4,66	2,06	81
	16-18	4,89	2,46	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	4,87	2,08	77
	14-15	6,20	1,87	29
	16-18	4,46	2,53	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	6,00	1,41	9
	14-15	3,20	2,25	10
	16-18	3,07	2,17	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів(ПТУ)	16-18	4,61	2,20	121
	19-20	5,20	1,30	25
	21-22	5,16	2,92	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	5,00	2,73	33
	19-20	4,54	2,46	336
	21-22	4,74	2,25	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	7,37	1,06	18
	19-20	5,58	1,96	41
	21-22	5,46	2,06	13
Молоді вчителі	21-24	5,03	1,86	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	5,20	2,29	25

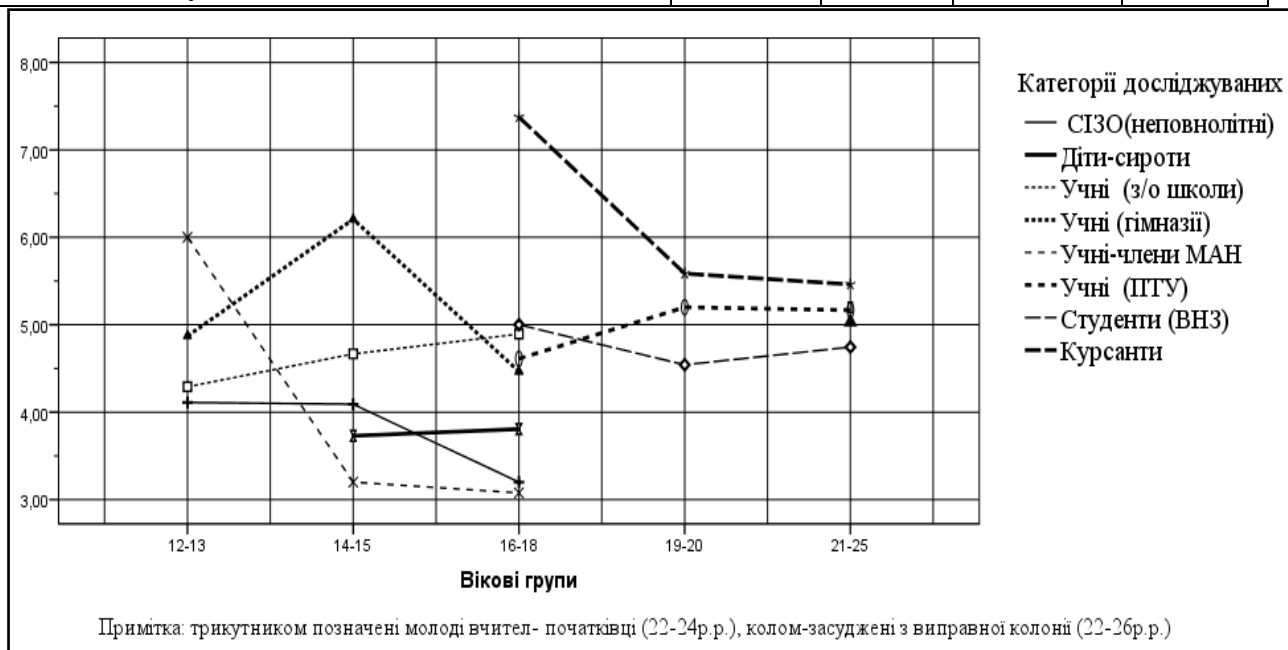


Рис. В.2 Шкала «Матеріальні цінності – духовні цінності» [МД]

Шкала «Соціабельність – індивідуалізм/нонконформізм» [СІ]

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	4,33	1,50	9
	14-15	5,00	1,54	11
	16-18	5,00	2,23	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	4,78	2,02	37
	16-18	4,80	1,92	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	5,37	1,58	62
	14-15	4,98	2,02	81
	16-18	5,13	1,84	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	5,46	1,77	77
	14-15	5,00	1,88	29
	16-18	4,98	1,83	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	3,50	1,70	9
	14-15	5,20	2,52	10
	16-18	5,07	2,10	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів(ПТУ)	16-18	4,98	1,71	121
	19-20	4,40	1,67	25
	21-22	6,16	1,72	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	5,61	2,10	33
	19-20	5,30	2,27	336
	21-22	4,90	2,21	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	5,75	1,28	18
	19-20	5,75	2,25	41
	21-22	5,07	1,70	13
Молоді вчителі	21-24	5,81	2,05	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	4,76	1,58	25

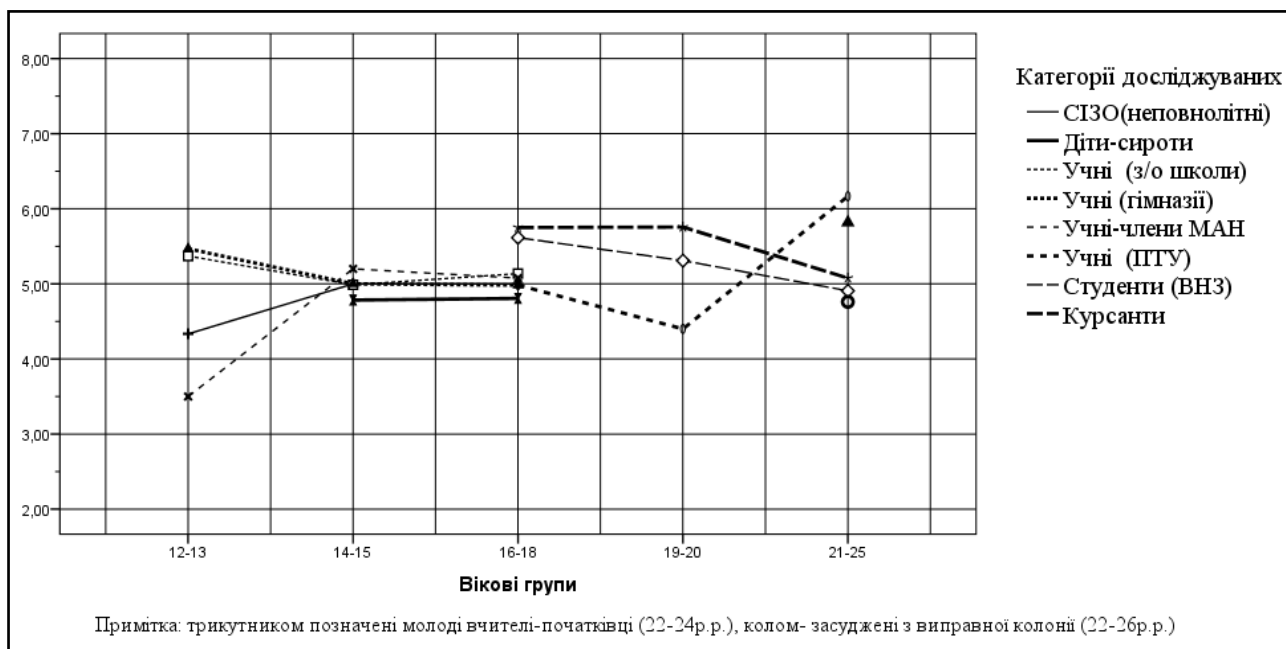


Рис. В.3 Соціабельність – індивідуалізм/нонконформізм [СІ]

Шкала «Автономність (Сила Я) – підтримка (Слабкість Я)» [АП]

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	2,55	,88	9
	14-15	4,00	1,89	11
	16-18	2,60	1,34	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	5,27	1,64	37
	16-18	5,09	1,86	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	5,45	2,41	62
	14-15	6,23	2,15	81
	16-18	5,86	2,33	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	6,03	2,05	77
	14-15	6,79	2,14	29
	16-18	5,32	2,22	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	8,00	,00	9
	14-15	5,40	2,06	10
	16-18	5,76	2,20	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів(ПТУ)	16-18	5,62	2,30	121
	19-20	6,80	1,64	25
	21-22	5,00	2,44	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	6,76	2,20	33
	19-20	5,67	2,20	336
	21-22	5,60	2,06	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	7,62	2,50	18
	19-20	6,75	1,92	41
	21-22	6,00	1,58	13
Молоді вчителі	21-24	6,18	2,31	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	3,52	1,87	25

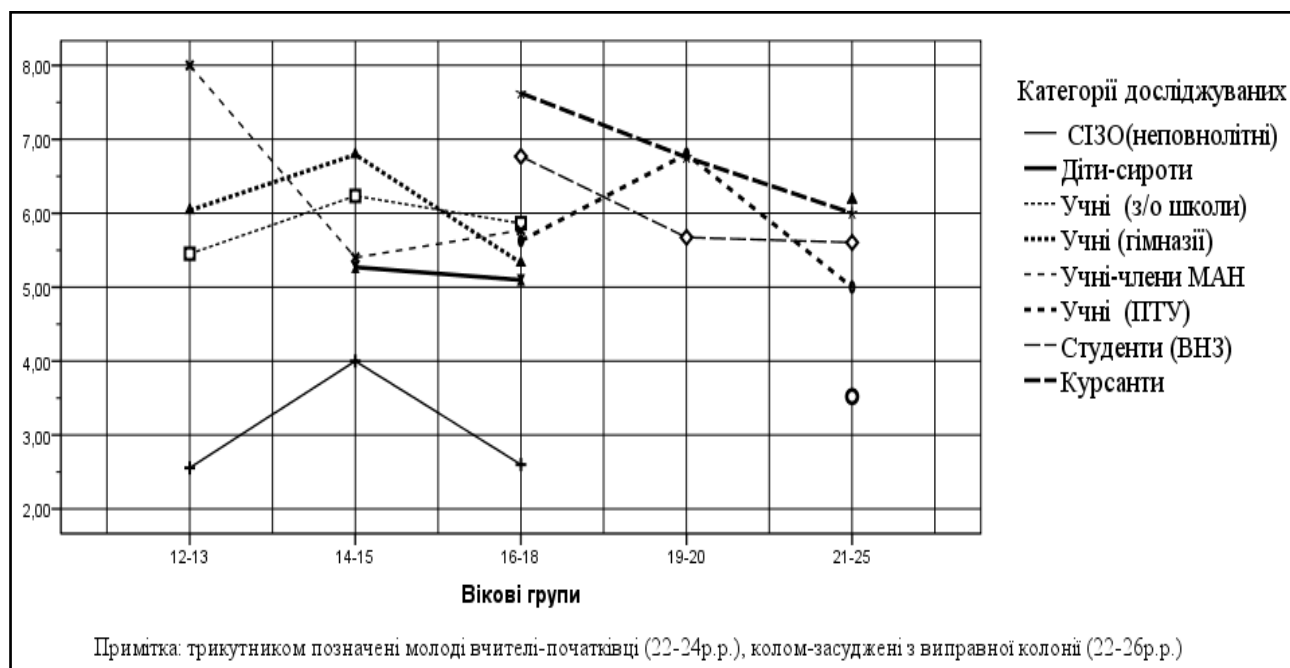


Рис. В. 4 «Автономність (Сила Я) – підтримка (Слабкість Я)» [АП]

Шкала «Суб'єктивне благополуччя – суб'єктивне неблагополуччя» [БН]

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	4,11	2,26	9
	14-15	5,09	2,16	11
	16-18	3,60	2,50	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	4,54	1,98	37
	16-18	4,35	1,88	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	6,08	2,03	62
	14-15	6,00	2,09	81
	16-18	5,24	2,26	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	6,68	2,04	77
	14-15	6,34	1,85	29
	16-18	5,27	2,41	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	5,50	,70	9
	14-15	6,70	2,00	10
	16-18	5,53	2,78	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів(ПТУ)	16-18	4,68	2,26	121
	19-20	5,40	2,88	25
	21-22	4,66	2,33	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	6,76	1,69	33
	19-20	4,73	2,26	336
	21-22	4,79	2,32	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	6,12	1,45	18
	19-20	6,29	1,93	41
	21-22	6,00	2,00	13
Молоді вчителі	21-24	5,72	2,40	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	3,52	1,78	25

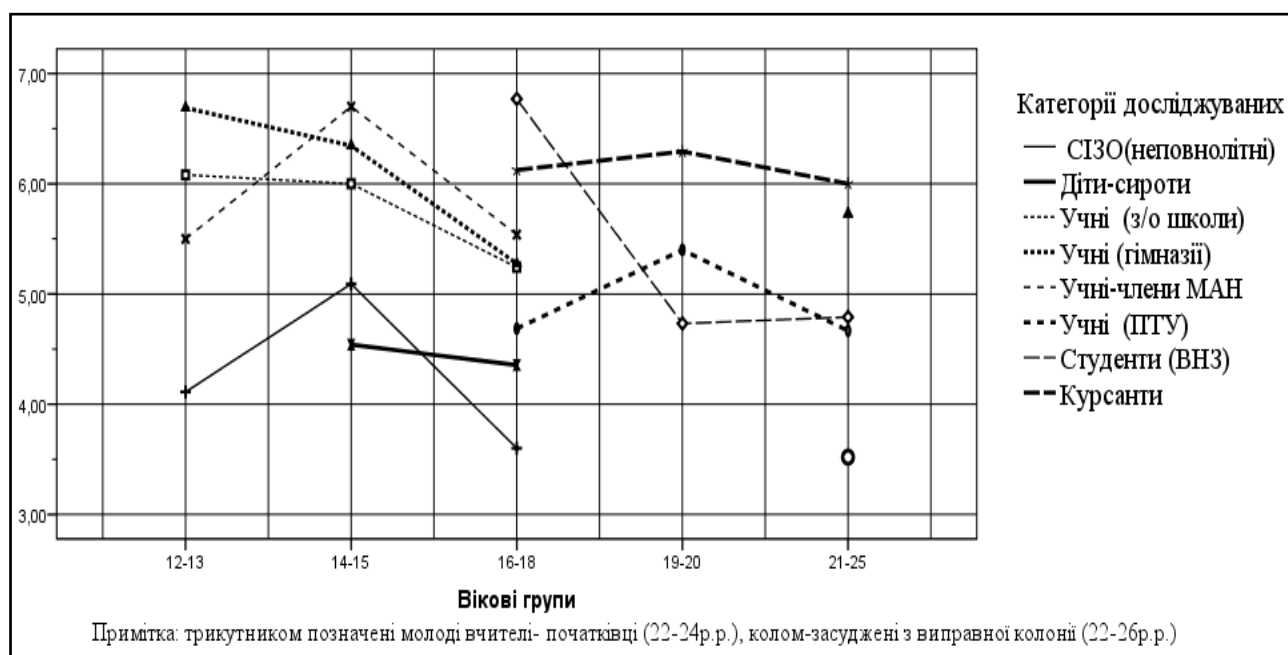


Рис. В.5 Шкала «Суб'єктивне благополуччя – суб'єктивне неблагополуччя» [БН]

Шкала «Екстернальний– інтернальний локус контролю» [ЕІ]

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	5,66	1,58	9
	14-15	3,81	2,08	11
	16-18	4,60	2,70	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	5,16	2,00	37
	16-18	4,19	2,16	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	5,72	2,29	62
	14-15	5,11	2,17	81
	16-18	4,37	2,10	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	5,75	2,20	77
	14-15	6,41	2,07	29
	16-18	5,37	2,27	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	1,50	,70	9
	14-15	1,70	1,15	10
	16-18	3,00	1,82	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів (ПТУ)	16-18	4,78	2,30	121
	19-20	5,20	2,68	25
	21-22	2,66	2,42	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	5,23	2,42	33
	19-20	4,07	2,39	336
	21-22	4,27	2,27	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	4,00	2,00	18
	19-20	4,24	2,41	41
	21-22	2,69	1,31	13
Молоді вчителі	21-24	4,33	2,32	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	5,72	2,09	25

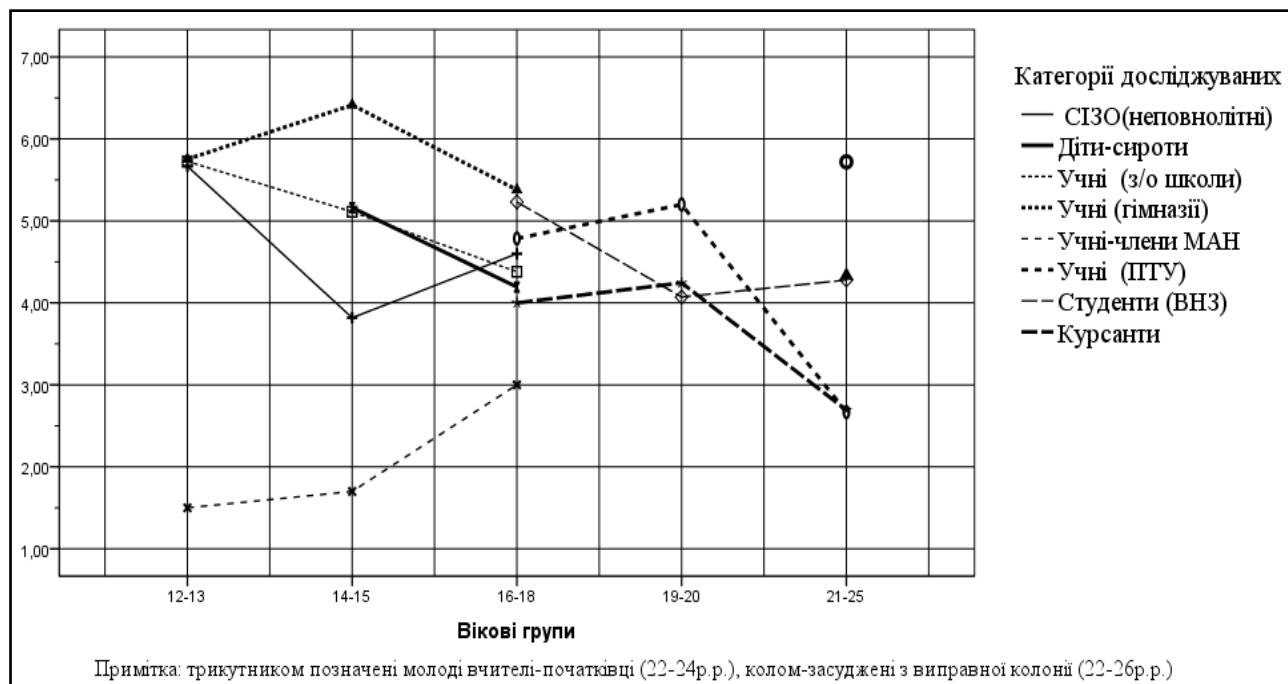


Рис. В. 6 Екстернальний – інтернальний локус контролю [ЕІ]

**Шкала «Фаталізм – авторство життя» (функціональна дихотомія
«детермінація – самовизначення»)**

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	15,11	3,25	9
	14-15	12,00	5,63	11
	16-18	12,80	4,08	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	14,40	3,95	37
	16-18	12,90	3,86	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	15,46	5,52	62
	14-15	14,91	4,76	81
	16-18	14,12	4,83	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	16,49	4,38	77
	14-15	18,34	4,72	29
	16-18	15,20	5,45	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	11,50	3,53	9
	14-15	8,90	4,90	10
	16-18	10,46	5,33	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів(ПТУ)	16-18	14,81	4,75	121
	19-20	16,60	5,02	25
	21-22	11,83	6,17	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	15,84	5,72	33
	19-20	13,51	5,16	336
	21-22	13,97	4,88	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	15,37	2,19	18
	19-20	13,87	4,96	41
	21-22	11,23	3,37	13
Молоді вчителі	21-24	14,39	4,42	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	16,80	3,89	25

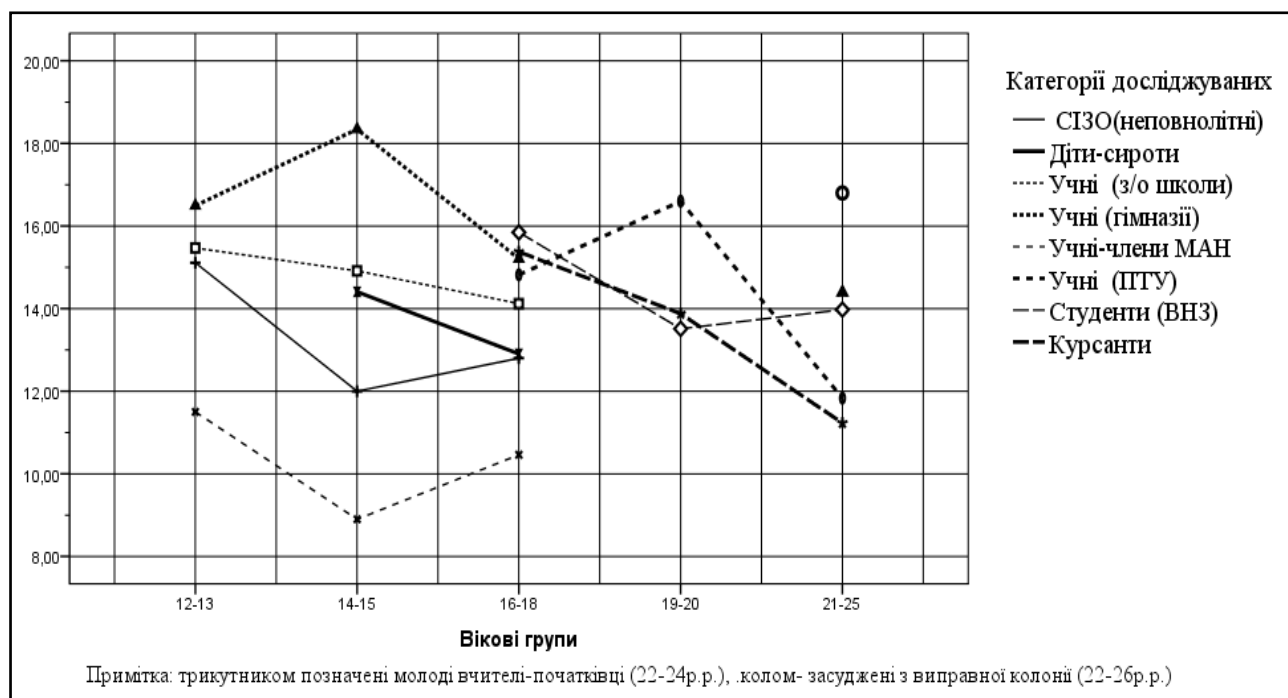
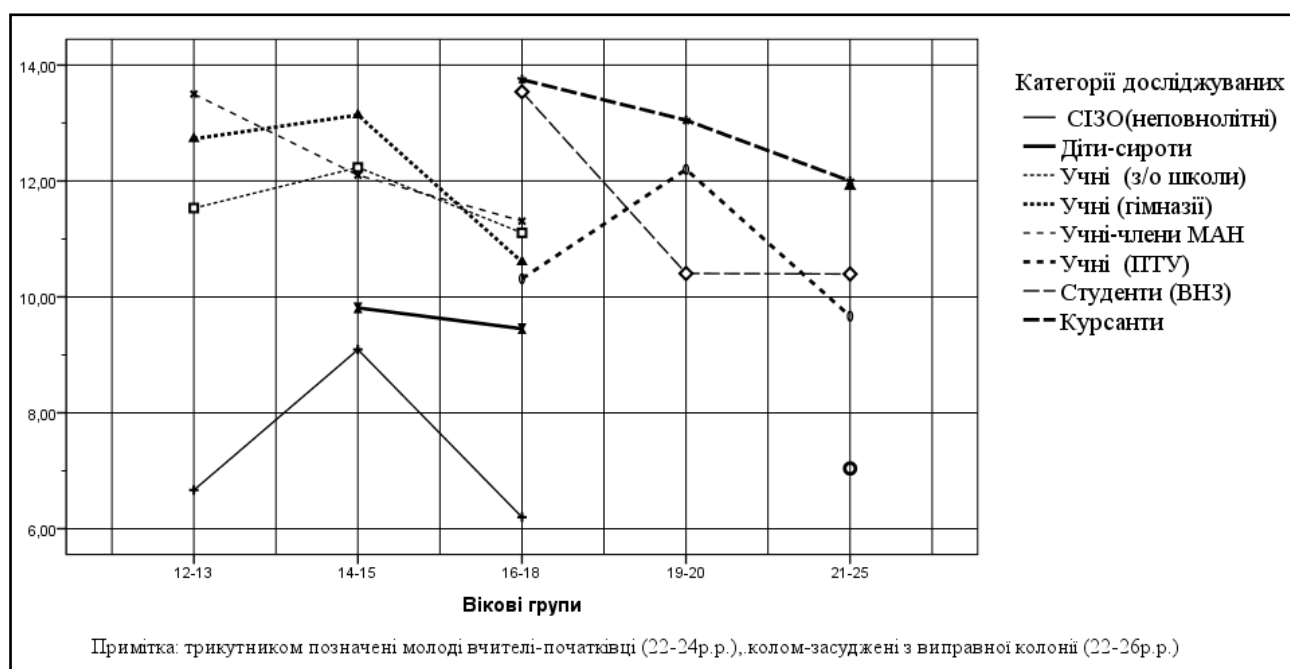


Рис. В.7 Шкала «Фаталізм – авторство життя» (функціональна дихотомія «детермінація – самовизначення»)

**Шкала «Психологічне благополуччя – неблагополуччя»
(функціональна дихотомія « само актуалізація – умовні цінності»)**

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	6,66	2,50	9
	14-15	9,09	3,20	11
	16-18	6,20	3,83	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	9,81	2,73	37
	16-18	9,45	3,05	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	11,53	3,17	62
	14-15	12,23	3,22	81
	16-18	11,10	3,68	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	12,72	3,19	77
	14-15	13,13	3,20	29
	16-18	10,60	4,03	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	13,50	,70	9
	14-15	12,10	3,28	10
	16-18	11,30	4,11	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів(ПТУ)	16-18	10,31	3,98	121
	19-20	12,20	4,08	25
	21-22	9,66	3,77	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	13,53	2,87	33
	19-20	10,40	3,57	336
	21-22	10,39	3,36	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	13,75	2,65	18
	19-20	13,04	2,59	41
	21-22	12,00	2,38	13
Молоді вчителі	21-24	11,90	4,33	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	7,04	2,60	25



**Рис. В.8 Шкала «Психологічне благополуччя – неблагополуччя»
(функціональна дихотомія « самоактуалізація – умовні цінності»)**

**Шкала «Соцібельність / індивідуалізм» (функціональна дихотомія
«прагнення до переваги – соціальний інтерес»)**

Категорії досліджуваних	Вік	Середнє	Стд. відхилення	Кількість
Підозрювальні та засуджені неповнолітні (слідчий ізолятор)	12-13	13,88	1,45	9
	14-15	14,09	2,25	11
	16-18	12,80	2,86	15
Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування	14-15	15,21	3,44	37
	16-18	15,09	3,93	31
Учні з/отроцтва навчальних закладів I-III ступеня (з/о школи)	12-13	15,37	4,12	62
	14-15	16,91	3,86	81
	16-18	16,62	4,70	66
Учні з/о закладів нового типу (гімназії)	12-13	16,44	3,98	77
	14-15	19,00	3,64	29
	16-18	15,81	4,57	58
Учні -члени Малої академії наук України	12-13	21,50	2,12	9
	14-15	14,40	4,71	10
	16-18	14,76	3,44	13
Учні професійно-технічних навчальних закладів(ПТУ)	16-18	16,28	3,50	121
	19-20	18,60	2,40	25
	21-22	15,00	5,54	16
Студенти вищих навчальних закладів (1-5 курс)	16-18	17,15	3,93	33
	19-20	15,90	4,49	336
	21-22	16,44	3,78	43
Військовослужбовці строкової служби (курсанти)	16-18	20,25	2,71	18
	19-20	17,68	4,46	41
	21-22	17,38	3,33	13
Молоді вчителі	21-24	16,39	3,60	33
Повнолітні виправної колонії	21-25	14,96	3,69	25

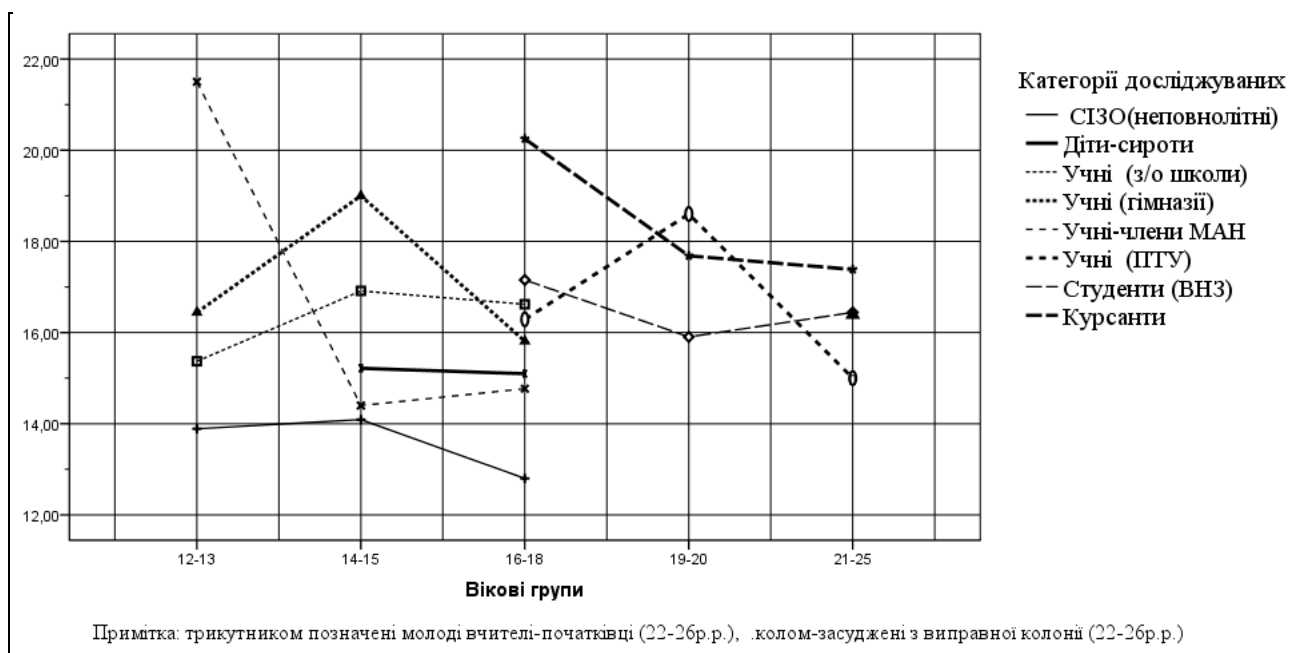


Рис. В.9 Шкала «Соцібельність / індивідуалізм» (функціональна дихотомія «прагнення до переваги – соціальний інтерес»)

ДОДАТОК Г

Зміст та описові статистики за анкетною «Криза отрочтва»

Додаток Г.1

Зміст та результати фкторизації (анкета «Криза отрочтва»)

Перший фактор «Криза особистості»

№	Зміст фактору (твердження опитувальника)	Навантаження
1	Став (ла) дратівливим (ою), емоційним (ою), настрої часто змінюється	0.721
4	Іноді я поводжуся вперто, зухвало, як би на зло всім (батькам, вчителям).	0.689
7	Стосунки з вчителями стали більш напруженими, почастишали конфлікти з різного приводу.	0.633
22	Батьки (вчителі) вважають, що зі мною стало важко, що моя поведінка погіршилася	0,566
10	У моїй поведінці з'явилися риси впертості, постійного заперечення, бунтарства.	0.456
17	В школі (інституті) з'явилися проблеми з навчанням та поведінкою.	0.491
18	Мене дратує і обурює те, що мене «опікають», «контролюють», «виховують»	0.427
5	Я дуже змінився (лася), останнім часом	0.4

Примітка: твердження «Я дуже змінився (лася), останнім часом» з достатнім факторним навантаженням (0, 489) увійшло також у фактор 4.

Другий фактор «Криза суб'єктності»

№	Зміст фактору (твердження опитувальника)	Навантаження
13	З'явилися нові друзі, своя компанія, інтерес до протилежної статі	0.521
2	Більше часу почав приділяти спілкуванню з друзями, більше дослуховуюся до їх думки	0.489
11	Я хочу, щоб батьки та вчителі визнавали мене самостійним (ою) і дорослим (ою).	0.430
8	Я втратив (ла) інтерес до колишніх захоплень, з'явилися нові інтереси та захоплення.	0,422
19	В мене з'явилися нові ідеали, цінності та власні погляди на життя	0.401
15	Я став (ла) значно менше цікавитися навчанням, став (ла) гірше навчатися	0.390

Третій фактор «Післякризова інтеграція»

№	Зміст фактору (твердження опитувальника)	Навантаження
12	Я став (ла) більш розсудливим (ою), більш самостійним(ою) у судженнях та вчинках	0.621
16	Відносини з батьками покращилися, з'явилось взаєморозуміння і емоційний контакт.	0.611
21	Я став (ла) більш врівноваженим (ою) та дисциплінованим (ою).	0.532
3	Став (ла) серйозніше відноситься до навчання	0.466
6	Я став (ла) більш цілеспрямованим (ою) та відповідальним (ою)	0.4
19	В мене з'явилися нові ідеали, цінності та власні погляди на життя	0.378

Примітка: твердження «В мене з'явилися нові ідеали, цінності та власні погляди на життя» з достатнім, хоча і більшим, ніж у цьому факторі, факторним навантаженням (0, 401) увійшло також у фактор 2.

Четвертий фактор «Зміни»

№	Зміст фактору (твердження опитувальника)	Навантаження
5	Я дуже змінився (лася), останнім часом	0,489
14	Особливих проблем з батьками та вчителями немає	0,455
9	Я залишився (лася) як і раніше слухняною та безпроблемною дитиною	0,403
20	Останнім часом особливих змін в моїй поведінці немає	0,366

Таблиця Г.2

Анкета «Криза отрочтва»: результати опитування батьків (у %)

шкали	№ твердження	сума	Середня школа			Старша школа				Вища школа		
			11р	12р	13р	14р	15р	16р	17р	17-18рр	18-19р	19-20рр
			5кл.	6кл.	7кл.	8кл.	9кл.	10кл.	11кл.	1 курс	2 курс	3 курс
Криза особистості	1	231,05	18,7	12,5	43,7	25	31,2	25	31,2	25	12,5	6,2
	4	199,75	6,25	6,25	31,2	43,7	31,2	31,2	12,5	18,7	12,5	6,2
	5	137,45	0	6,2	6,25	12,5	6,25	12,5	18,7	37,5	25	12,5
	7	131,05	0	0	18,7	25	25	18,7	6,25	18,7	18,7	0
	10	199,90	0	6,25	31,2	37,5	50	37,5	6,25	6,25	18,7	6,25
	11	206,20	6,25	0	6,25	12,5	25	50	50	37,5	18,7	0
	17	118,70	6,25	0	12,5	12,5	18,75	6,25	6,25	18,7	37,5	0
	18	218,60	0	0	25	37,5	37,5	56,2	31,2	18,7	6,25	6,25
Криза суб'єкта	2	181,10	6,25	6,25	0	25	18,7	31,2	37,5	43,7	12,5	0
	8	156,05	12,5	6,25	25	6,25	18,7	18,7	18,7	43,7	6,25	0
	11	206,20	6,25	0	6,25	12,5	25	50	50	37,5	18,7	0
	13	262,30	6,25	0	6,25	18,7	25	31,2	37,5	68,7	43,7	25
	15	137,40	0	12,5	12,5	25	31,2	12,5	0	12,5	31,2	0
	18	218,60	0	0	25	37,5	37,5	56,2	31,2	18,7	6,25	6,25
Після кризи	3	274,90	6,25	18,7	12,5	6,25	18,7	50	62,5	50	25	25
	6	193,65	0	6,25	6,25	6,25	12,5	12,5	43,7	43,7	37,5	25
	12	224,90	0	0	0	0	12,5	18,7	25	56,2	62,5	50
	16	312,20	12,5	31,2	18,7	25	18,7	31,2	50	43,7	37,5	43,7
	19	243,60	0	0	0	0	18,7	25	37,5	68,7	56,2	37,5
	21	262,35	6,25	6,25	12,5	6,25	18,7	25	37,5	43,7	50	56,2
Зміни	5	137,45	0	6,25	6,25	12,5	6,25	12,5	18,7	37,5	25	12,5
	9	280,90	56,2	68,7	31,2	18,7	18,7	12,5	25	18,7	12,5	18,7
	14	456,10	50	62,5	43,7	62,5	37,5	37,5	43,7	50	31,2	37,5
	20	362,30	50	50	31,2	31,2	31,2	37,5	37,5	31,2	25	37,5

Примітка: ми вважали помірними прояви ознак, якщо відсоток складав біля 20–25%, сильними, якщо відсоток складав біля третини і дуже сильними, якщо 50% та більше.

Додаток Г.3

Анкета «Криза отрочтва»: результати факторного аналізу даних вчителів, батьків та підлітків

Статистичні дані опитувальника за шкалами	Фактори	
	1.Дорослі	2.Сім'я
Криза особистості (вчителі)	0,91321	
Зміни (вчителі)	0,852004	
Криза суб'єкта (вчителі)	0,803259	
Зрілість (вчителі)	–0,70939	
Зрілість (батьки)	–0,5619	–0,41621
Криза особистості (підлітки)		0,795398
Криза особистості (батьки)	0,468168	0,669161
Зміни (підлітки)		0,637798
Криза суб'єкта (підлітки)		0,626876
Зміни (батьки)		0,620663
Криза суб'єкта (батьки)		0,509132
Зрілість (підлітки)		–0,46229

Таблиця Г.4

Анкета «Криза отрочтва»: результати опитування вчителів (у %)

шкали	№ ствердження	сума	Середня школа					Старша школа	
			11р	12р	13р	14р	15р	16р	17р
			5кл.	6кл.	7кл.	8кл.	9кл.	10кл.	11кл.
криза	1	159,06	9,16	10	41,6	58,3	35	2,5	2,5
	4	148,30	2,5	4,2	34,2	56,6	43,3	3,3	4,2
	5	146,70	5	7,5	25	27,5	35	27,5	19,2
	7	150,60	1,6	5,8	25,8	52,5	50	8,3	6,6
	10	154,90	0,8	2,5	32,5	60	47,5	5,8	5,8
	11	184,80	2,5	3,3	23,3	45	50	29,1	31,6
	17	247,80	12	13,2	55,2	84	61,2	18	4,2
	18	200,80	2,4	2,5	31,6	64,8	49,1	24	26,4
передкриза	2	188,93	2,5	5,83	23,3	38,3	49,1	41,6	28,3
	8	145,50	1,6	6,6	31,6	39,1	33,3	23,3	10
	11	184,80	2,5	3,3	23,3	45	50	29,1	31,6
	13	193,90	3,3	3,3	25,8	43,3	50,8	38,3	29,1
	15	176,10	0,8	8,4	39,1	76,8	25,8	20,4	4,8
	18	200,86	2,4	2,5	31,6	64,8	49,16	24	26,4
післякриза	3	168,20	25,8	16,6	5	5	19,2	31,6	65
	6	144,00	7,5	5,8	5	6,6	10,8	50	58,3
	12	131,50	0,8	0,8	0	0,8	15,8	52,5	60,8
	16	277,90	63,6	39,1	26,4	15,6	18	51,6	63,6
	19	236,00	0,8	2,5	13,2	27,5	63,6	67,2	61,2
	21	197,30	1,6	6,6	2,5	4,2	16,8	76,8	88,8
зміни	5	146,70	5	7,5	25	27,5	35	27,5	19,2
	9	178,80	31,6	26,6	25,8	33,3	29,1	13,3	19,1
	14	212,40	46,8	57,6	21,6	6,6	4,2	25,2	50,4
	20	220,80	54	49,2	18	4,2	4,2	30	61,2

Додаток Г.5

Анкета «Криза отрочтва»: середні показники рівня кризи різних вікових груп

№ п/п	Вікові групи досліджуваних	Кількість	Середнє по віку	Загальний показник кризовості		Криза особистості		Криза субекта		Після криза		Зміни	
				Ср.	Ст.	Ср.	Ст.	Ср.	Ст.	Ср.	Ст.	Ср.	Ст.
1	6 клас	85	11,4	66,6	13,5	28,8	7,6	20,7	5,1	25,4	4,0	13,9	3,5
2	7 клас	201	12,6	72,8	14,8	31,0	8,9	22,3	5,5	24,6	5,1	14,6	4,0
3	8 клас	149	13,6	72,4	13,7	32,6	8,4	23,8	6,6	24,1	4,4	14,6	3,5
4	9 клас	141	14,6	72,2	11,4	31,3	6,8	21,9	4,6	24,4	4,8	14,8	3,3
5	10 клас	51	15,6	71,6	9,7	29,3	5,3	23,0	3,2	23,2	2,8	14,1	3,1
6	11 клас	75	16,6	66,4	12,1	29,0	7,8	22,3	5,8	26,4	3,6	16,9	8,1
7	студенти 17–19	91	18	67,6	11,2	29,5	6,9	20,9	4,1	26,9	4,4	13,6	3,7
8	студенти 20–22	26	20,5	74,2	9,8	38,1	9,6	35,0	10,8	33,1	7,5	24,5	9,5
9	дівчата 11–16	324	13,4	70,5	13,5	30,3	7,7	22,0	4,98	24,7	4,4	14,2	3,5
10	юнаки 11–16	299	13,4	72,8	13,2	31,8	8,2	22,5	5,21	24,1	4,7	14,8	3,5
11	дівчата 17–19	131	17,6	67,7	11,4	29,4	6,9	21,5	4,54	26,5	4,1	13,7	3,5
12	юнаки 17–19	39	16,8	66,1	12,8	28,8	8,3	22,0	6,23	26,9	4,1	13,2	3,7
13	батьки	98	13,8	67,7	16,8	30,1	9,2	21,5	5,77	24,1	4,4	12,2	4,7
14	вчителі	98	13,9	72,5	18,0	29,9	9,8	21,9	4,57	20,8	4,9	12,7	4,5

Примітка: Ср. – середнє значення; Ст. – стандартне відхилення.

**Анкета «Криза отрочтва»: результати опитування студентів
(кількість відповідей у %)**

шкали	№ твердження	сума	Середня школа			Старша школа				Вища школа		
			11р.	12р.	13р.	14р.	15р.	16р.	17р.	17–18р.	18–19р.	19–20р.
			5кл.	6кл.	7кл.	8кл.	9кл.	10кл.	11кл.	1курс	2курс	3курс
криза	1	232,56	8,16	6,1	18,3	23,2	29,3	24	26,1	42,8	39,1	15,5
	4	182,80	7,7	6,1	12,2	20,8	28,5	29,3	24	21,6	17,5	15,1
	5	156,50	1,6	2	3,6	6,9	12,6	17,5	24,8	34,6	28,1	24,8
	7	175,99	7,3	4,89	10,2	20,4	26,9	24,8	24,8	21,2	20,4	15,1
	10	202,00	6,5	6,5	12,6	19,5	35,1	35,1	29,3	20,8	22	14,6
	11	205,60	5,7	4	9,3	9,7	26,1	33	32,6	35,9	26,1	23,2
	17	190,90	13	14,2	17,9	20,4	28,1	21,2	13,8	19,5	27,7	15,1
	18	208,60	5,7	6,9	9,3	19,5	32,6	35,5	35,5	25,7	21,2	16,7
	22	180,40	6,5	10,6	15,9	20	33,4	27,7	23,2	16,7	13,4	13
передкриза	2	258,36	5,3	5,3	8,16	18,7	34,6	39,5	36,3	41,2	38,7	30,6
	8	176,79	5,7	4	4,89	8,5	15,1	19,5	31,4	40,8	26,5	20,4
	11	205,60	5,7	4	9,3	9,7	26,1	33	32,6	35,9	26,1	23,2
	13	250,6	4,4	2	5,7	13,8	21,2	31,4	37,9	55,1	42	37,1
	15	182,70	4,4	11	18,3	22	29,7	25,7	15,5	14,2	22,4	19,5
	18	208,60	5,7	6,9	9,3	19,5	32,6	35,5	35,5	25,7	21,2	16,7
після криза	3	253,30	14,6	11	10,2	14,2	24,8	24,4	40,4	41,6	32,6	39,5
	6	202,59	6,5	2,4	3,2	4,89	11	15,1	35,1	45,3	37,9	41,2
	12	229,42	2	1,6	1,22	4,4	6,5	21,6	30,6	45,7	56,3	59,5
	16	318,80	72,6	28,5	26,5	21,2	15,5	24	23,2	35,5	35,5	36,3
	19	222,16	0,8	0,4	3,6	8,16	12,2	18,7	31	45,3	50,6	51,4
	21	210,29	6,5	4,89	7,7	10,2	14,2	17,5	25,3	35,5	40	48,5
зміни	5	156,50	1,6	2	3,6	6,9	12,6	17,5	24,8	34,6	28,1	24,8
	9	354,20	62	54,6	49,3	38,3	26,5	26,5	20,8	23,6	26,5	26,1
	14	303,30	42,4	40,8	40,8	33,8	20,8	31	20	24	25,3	24,4
	20	226,59	21,6	24	23,2	20	12,2	20	19,59	24,4	31,4	30,2

ДОДАТОК Д

Вікові та структурно-функціональні закономірності психосоціального розвитку

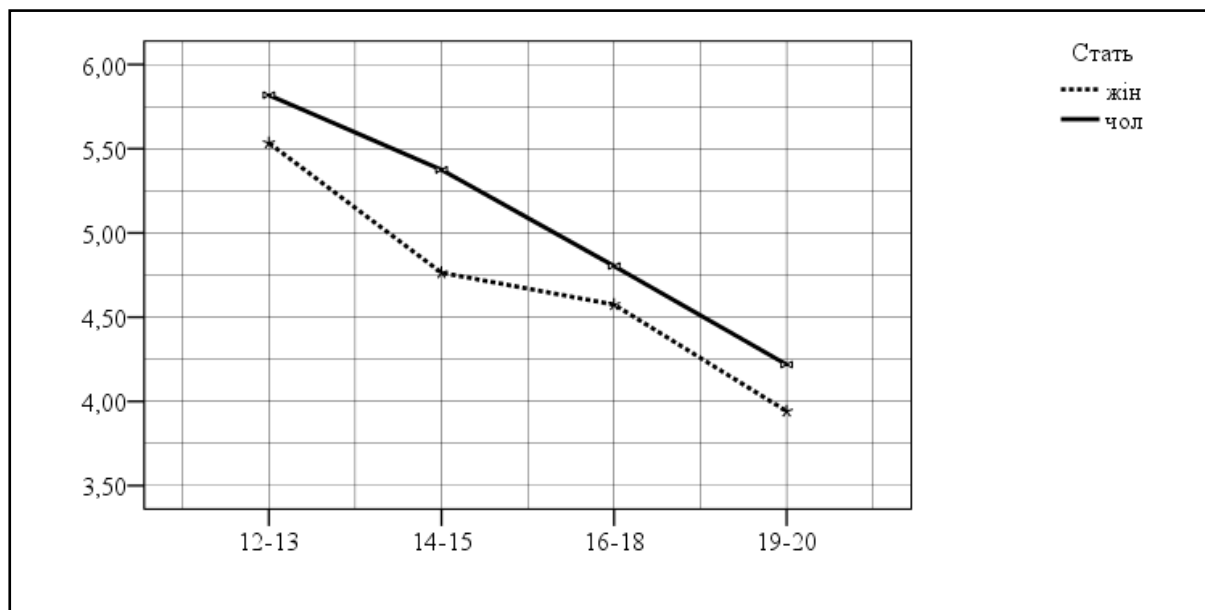


Рис. Д. 1 Гендерна та вікова динаміка показника «Екстернальний локус контролю» [ЕІ]

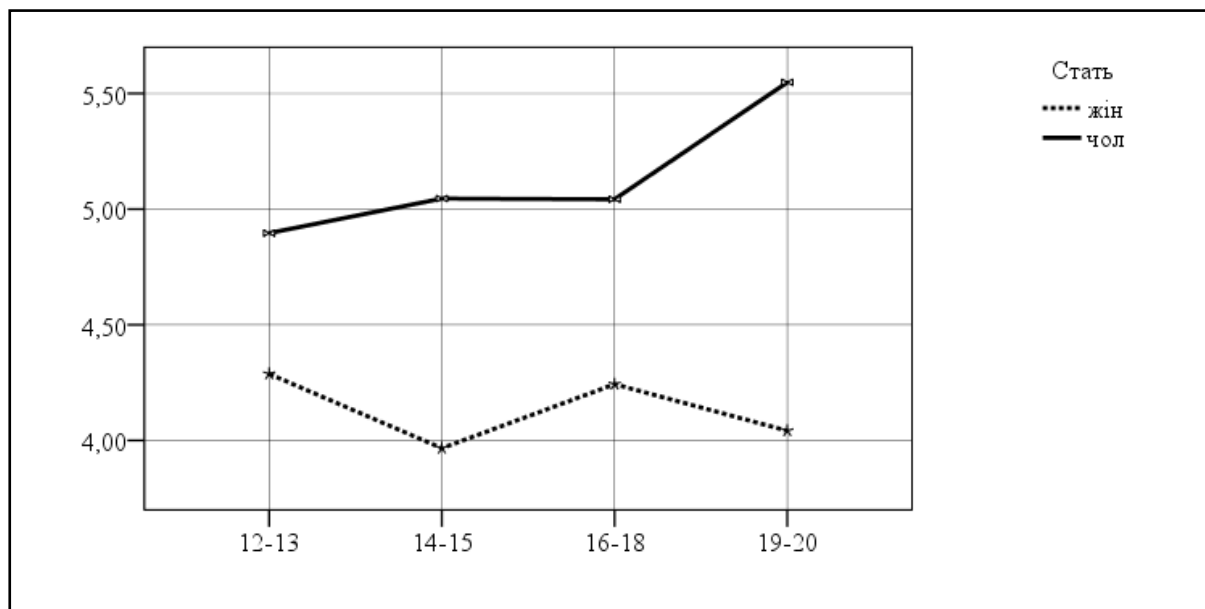


Рис. Д. 2 Гендерна та вікова динаміка показника «Матеріальні цінності» [МД]

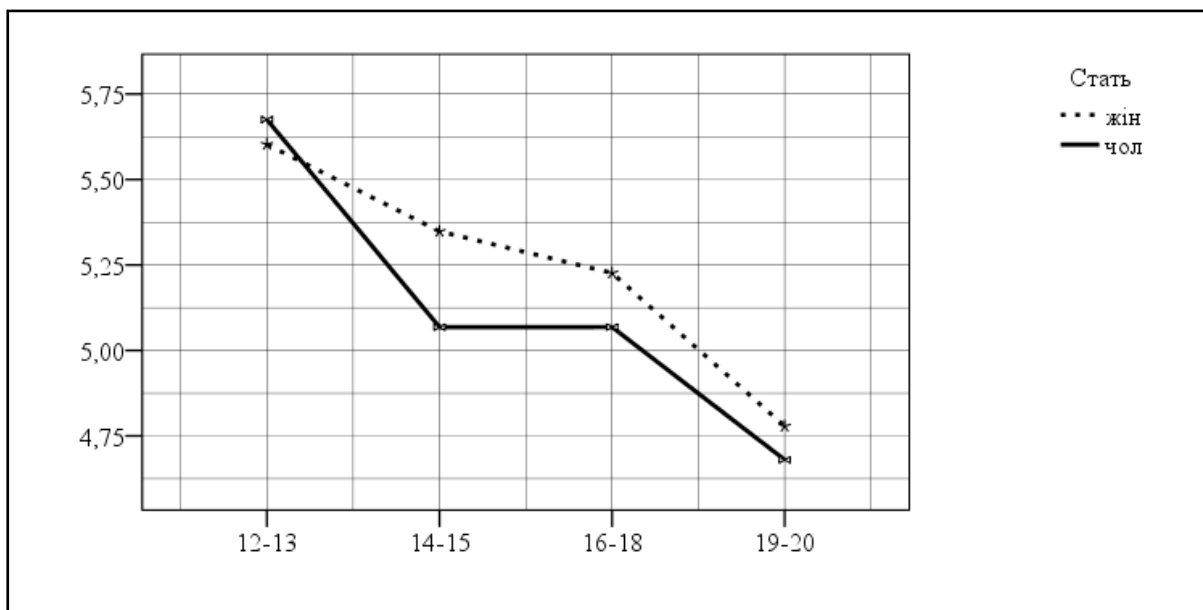


Рис. Д. 3 Гендерна та вікова динаміка показника «Негативне самоставлення» [НП]

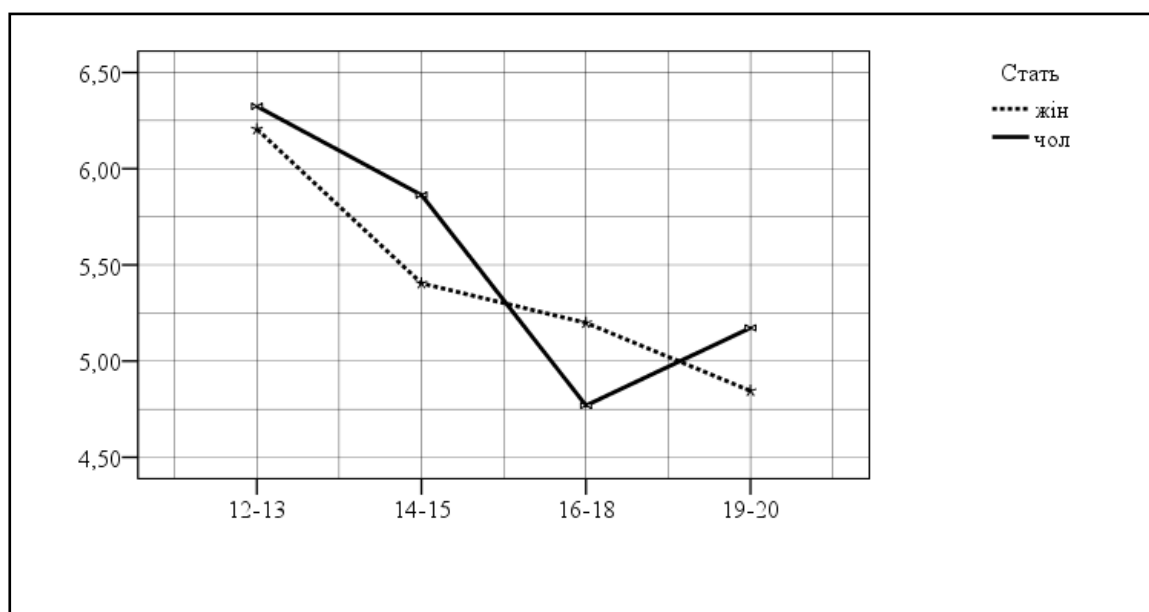


Рис. Д. 4 Гендерна та вікова динаміка показника «Суб'єктивне благополуччя» [БН]

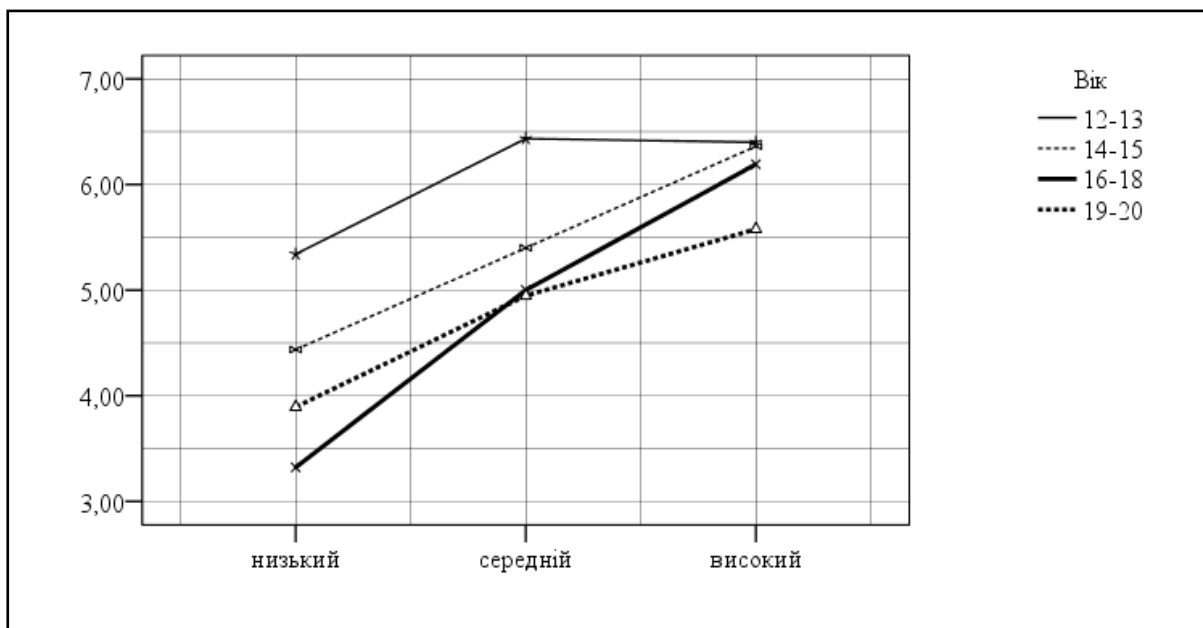


Рис. Д. 5 Взаємодія структурних компонентів: шкали «Автономність» [АП]» (бали) та «Суб'єктивне благополуччя» [БН] (рівні)

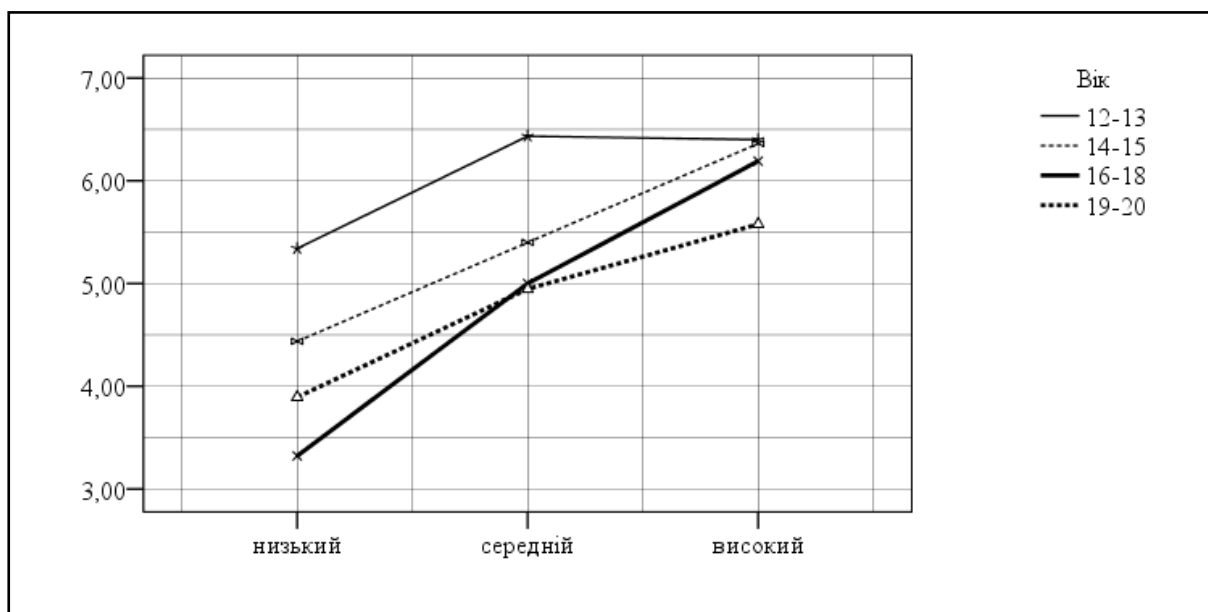


Рис. Д. 6 Взаємодія структурних компонентів: шкали «Негативне самоставлення» [НП] (бали) та «Екстернальний локус контролю» [ЕІ] (рівні)

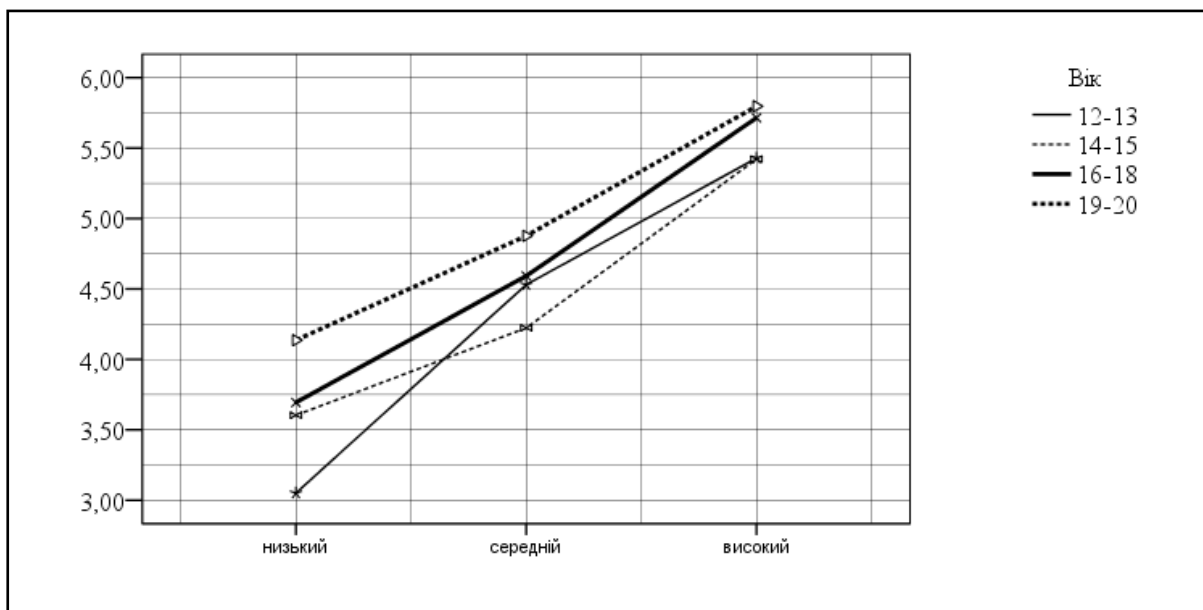


Рис. Д. 7 Взаємодія структурних компонентів: шкали «Матеріальні цінності» [МД] (бали) та «Екстернальний локус контролю» [ЕІ] (рівні)

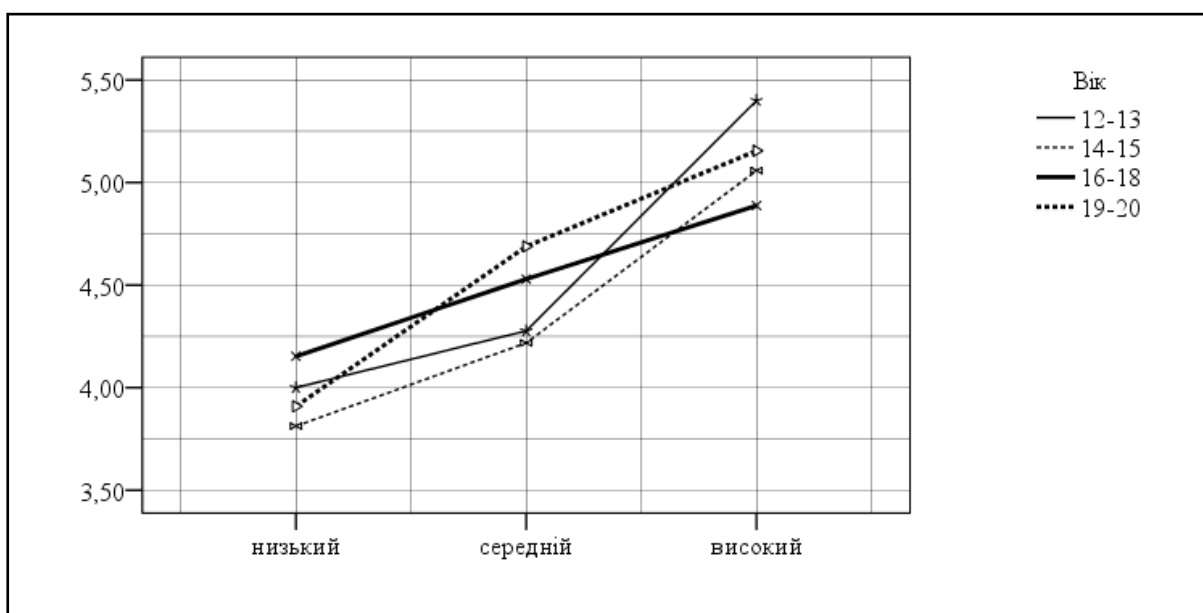


Рис. Д. 8 Взаємодія структурних компонентів: шкали «Матеріальні цінності» [МД] (бали) та «Автономність» [АП]» (рівні)

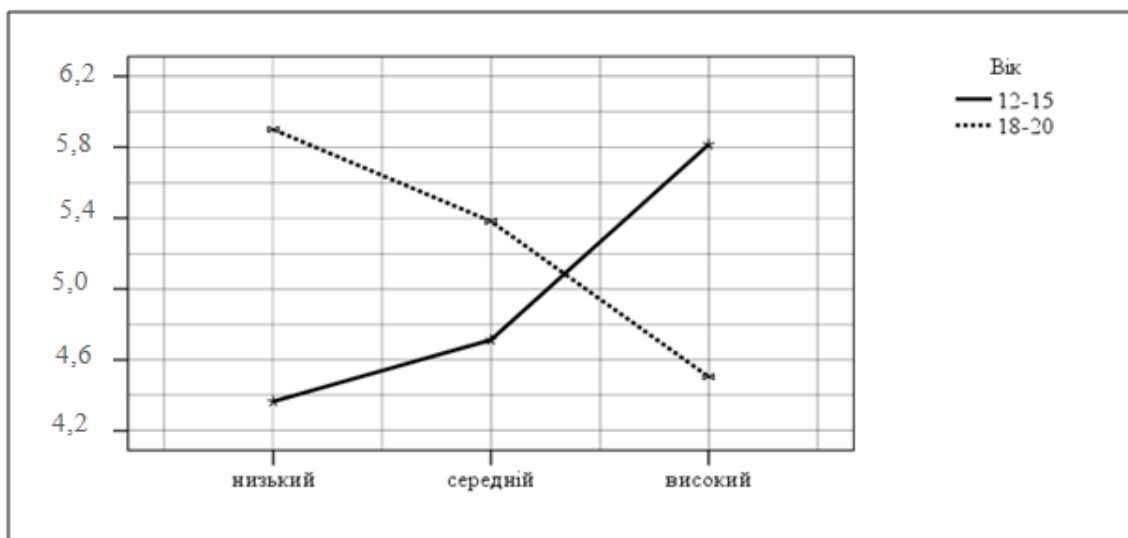


Рис. Д. 9 Взаємодія структурних компонентів: шкали «Автономність» [АП]» (бали) та «Екстернальний локус контролю» [ЕІ] (рівні)

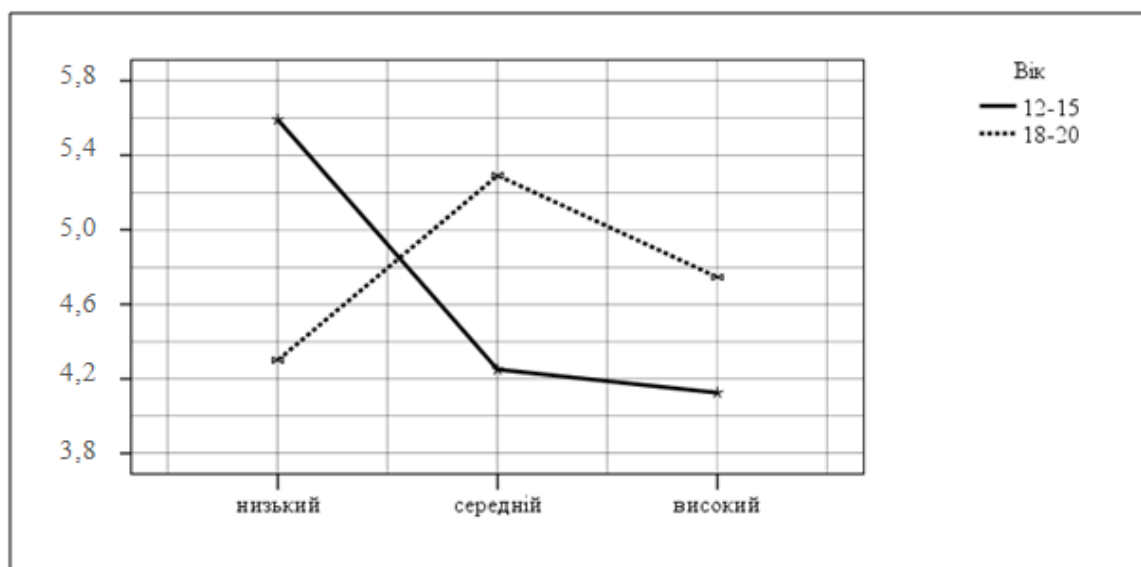


Рис. Д. 10 Взаємодія структурних компонентів: шкали «Соціабельність» [СІ] (бали) та «Екстернальний локус контролю» [ЕІ] (рівні)

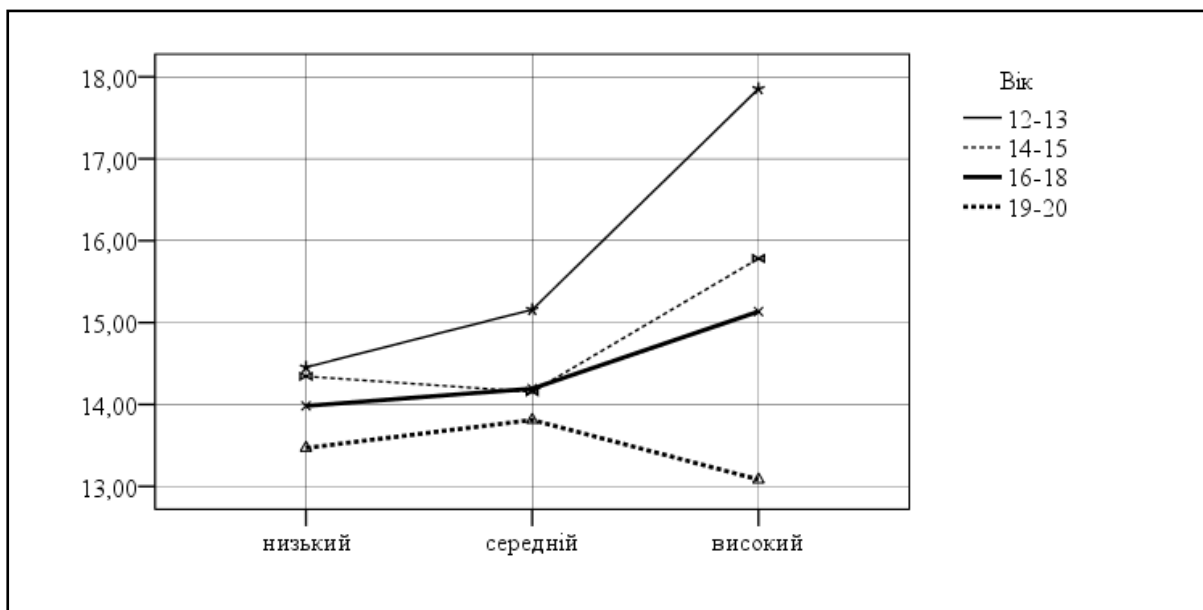


Рис. Д.11 Взаємодія структурно-функціональних показників: шкали «Фаталізм – авторство» (бали) та «Автономність» [АП]» (рівні)

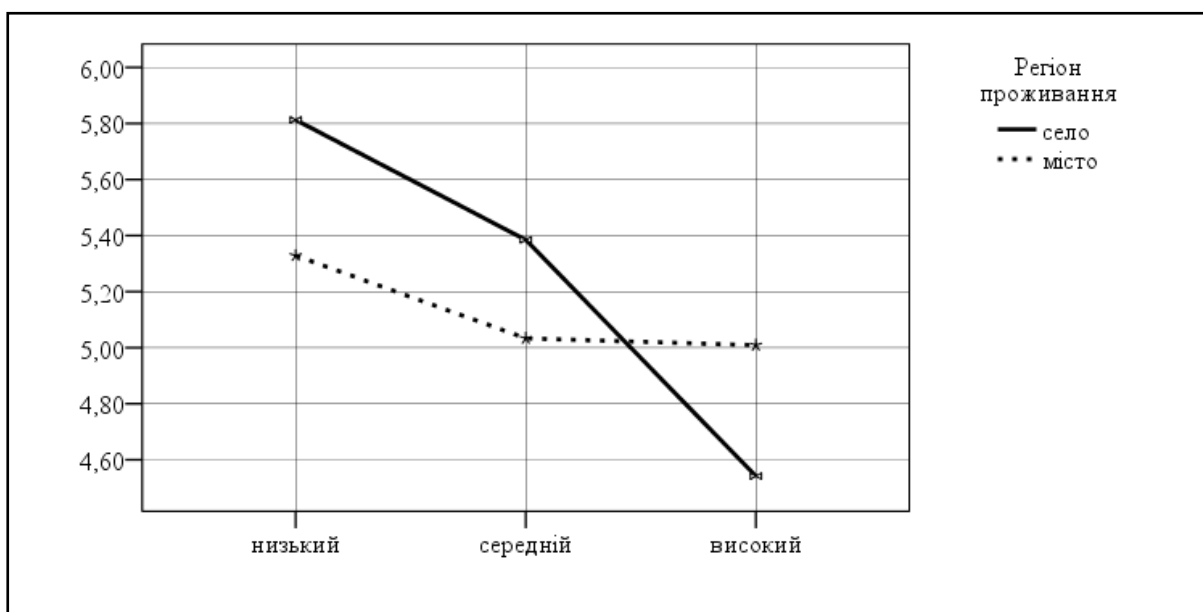


Рис. Д.12 Взаємодія структурно-функціональних показників: шкали «Соцібельність / індивідуалізм» (бали) та «Фаталізм – авторство» (рівні)

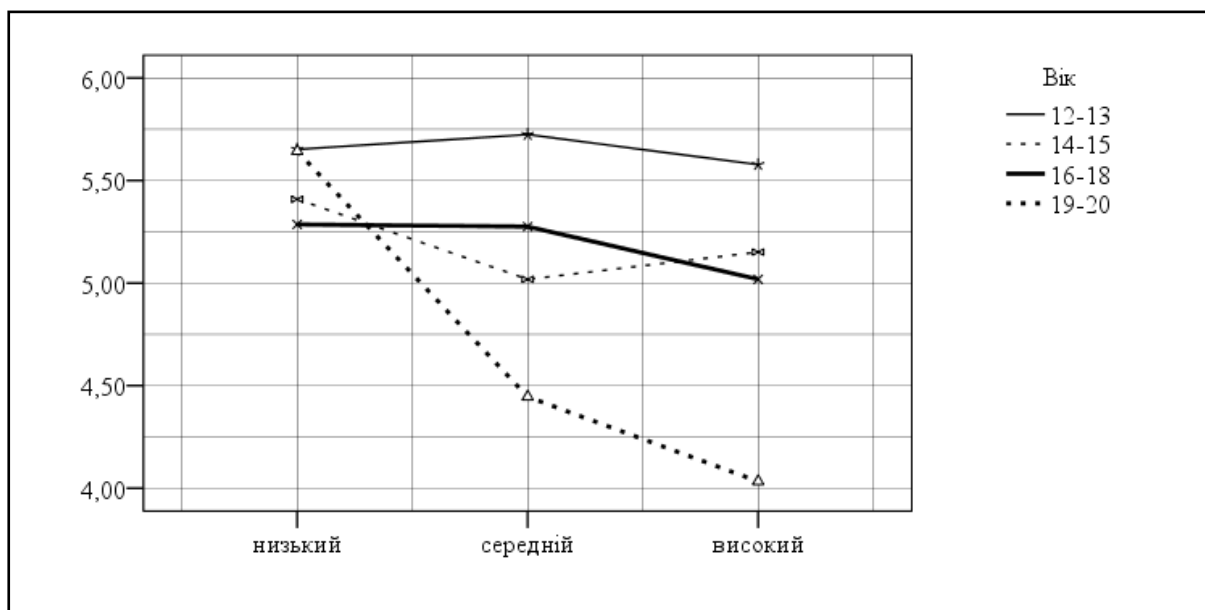


Рис. Д.13 Взаємодія структурно-функціональних показників: шкали «Негативне самоставлення» [НП] (бали) та «Психологічне благополуччя – неблагополуччя» (рівні)

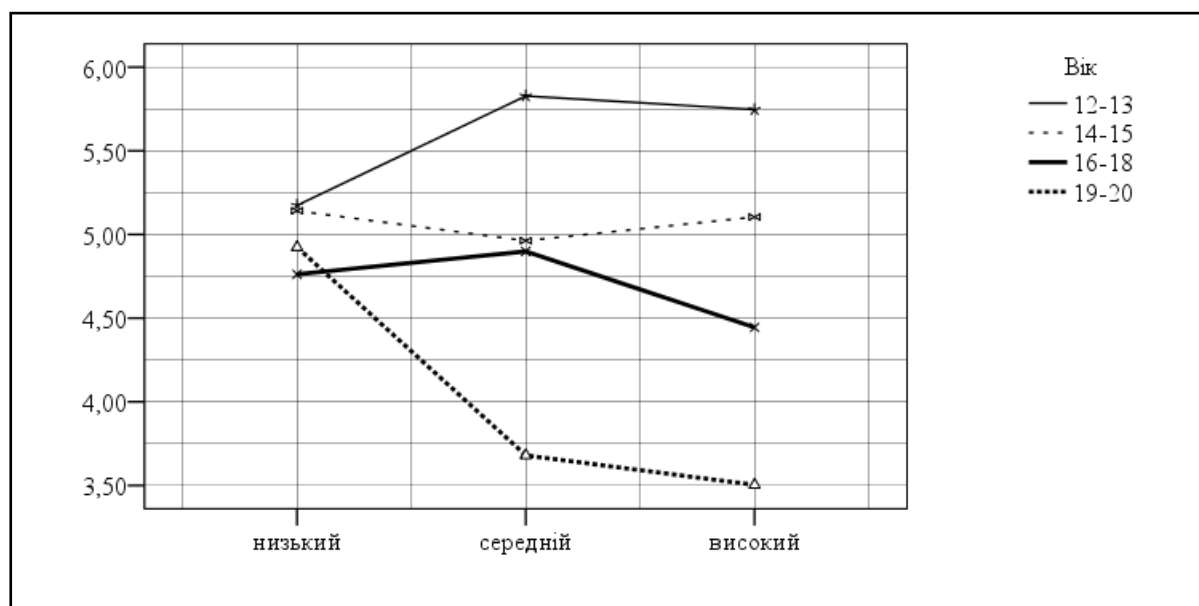


Рис. Д.14 Взаємодія структурно-функціональних показників: шкали «Екстернальний локус контролю» [ЕІ] (бали) та «Психологічне благополуччя – неблагополуччя» (рівні)

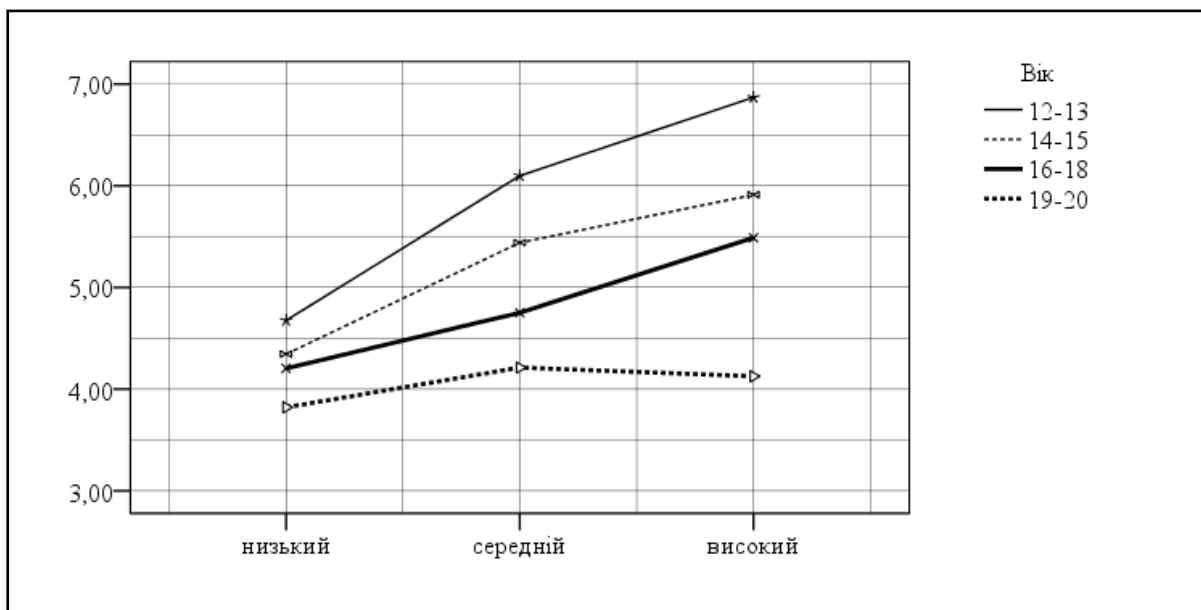


Рис. Д.15 Взаємодія структурно-функціональних показників: шкали «Екстернальний локус контролю» [ЕІ] (бали) та «Соцібельність / індивідуалізм» (рівні)

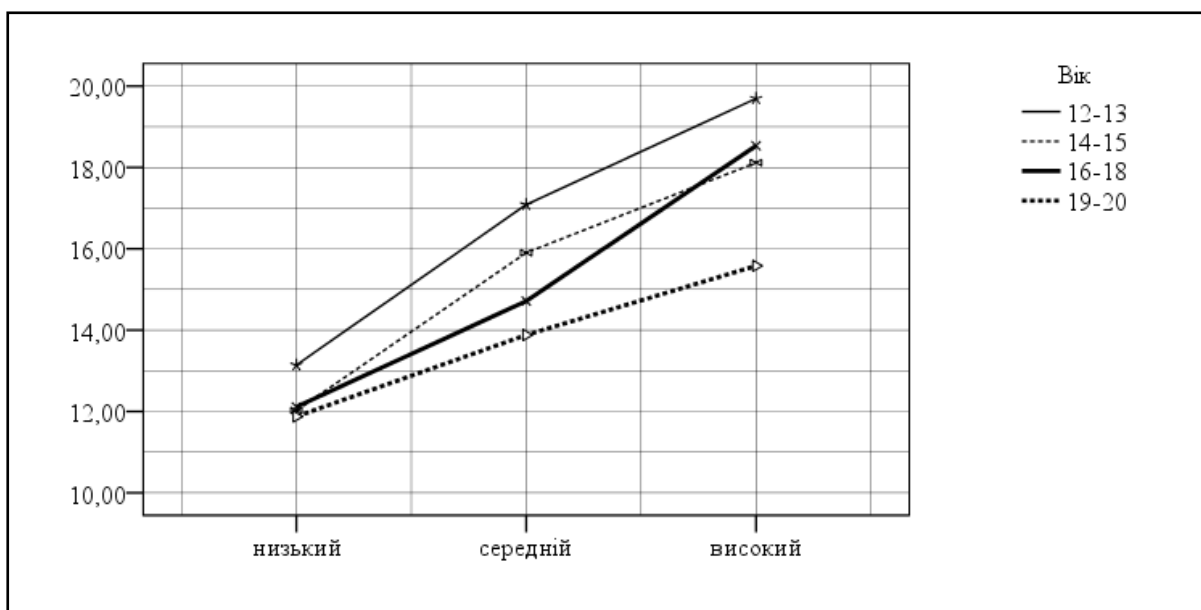


Рис. Д.16 Взаємодія функціональних дихотомій: шкали «Фаталізм - авторство життя» (бали) та «Соцібельність / індивідуалізм» (рівні)

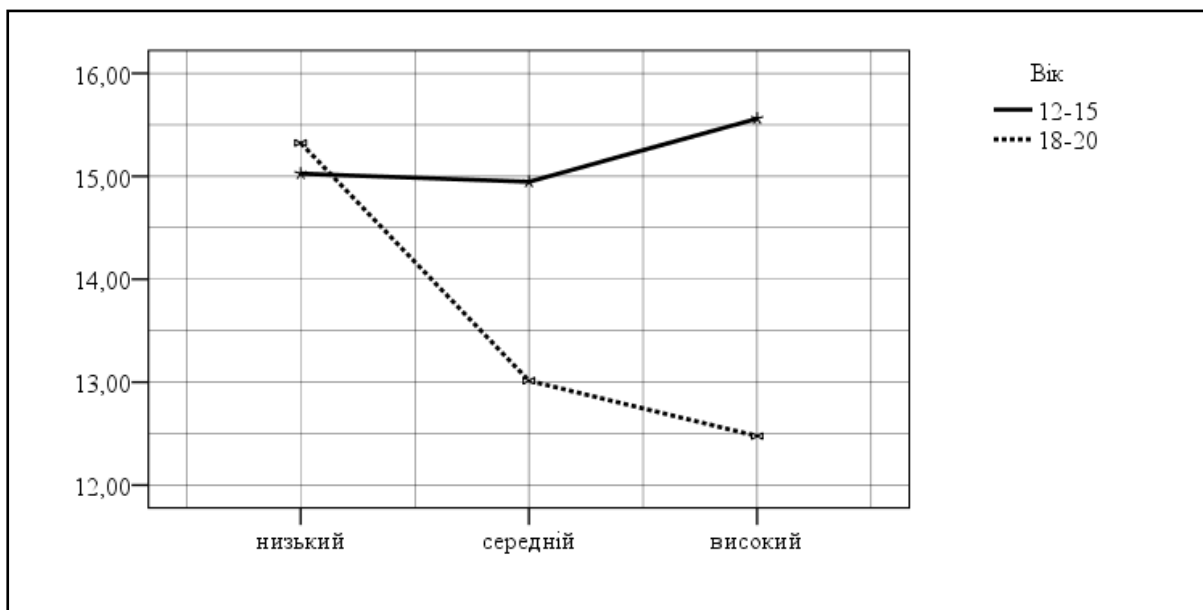


Рис. Д.17 Взаємодія функціональних дихотомій: шкали «Фаталізм – авторство» (бали) та «Психологічне благополуччя – неблагополуччя» (рівні)

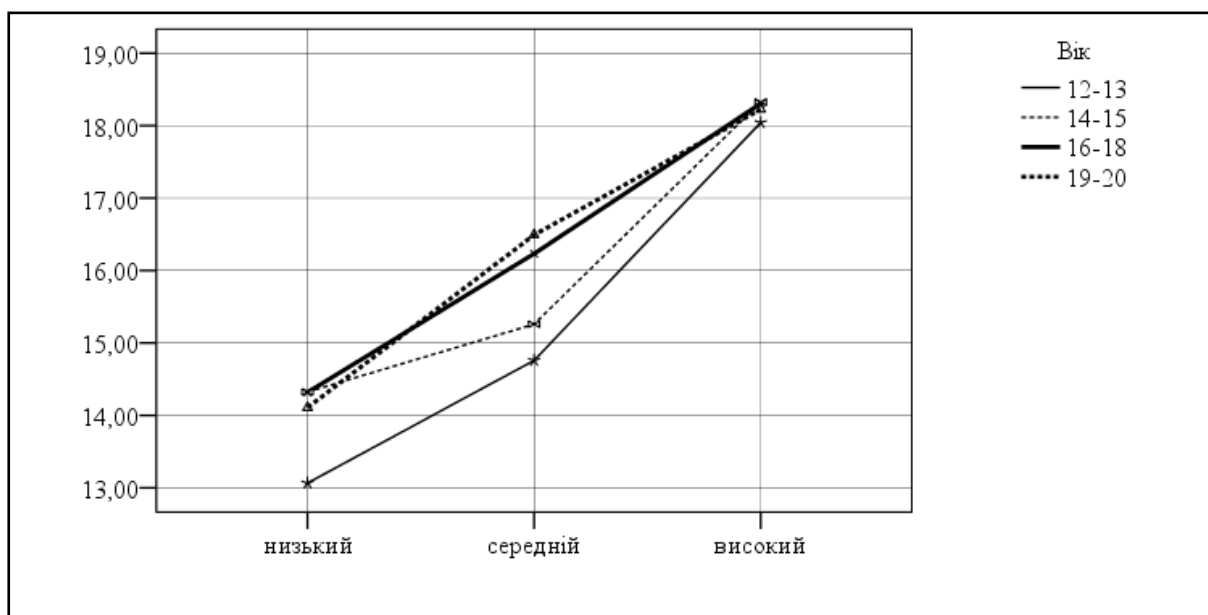


Рис. Д.18 Взаємодія функціональних дихотомій: шкали «Соцібельність / індивідуалізм» (бали) та «Психологічне благополуччя – неблагополуччя» (рівні)

ДОДАТОК Е

Результати верифікації конструкту «тип психосоціального розвитку»

Таблиця Е.1

Порівняння типів психосоціального розвитку у період підлітково-юнацького віку з типологіями розвитку в дитинстві та отрочстві

Автори	Типи розвитку			
Підлітковий вік (<i>типи розвитку</i>)	Автономно-самодостатній	Інтернально-домінантний	Доброзичливо-залежний	Фрустровано-кризовий
Юнацький вік (<i>типи розвитку</i>)	Гармонійний	Суб'єкно-домінантний	Залежно-адаптивний	Дезінтегрований
В. С. Мухіна (типи внутрішньої позиції).	Гармонія потреб і соціальної необхідності	Відособлена, відчужена від інших людей	Гиперболізована ідентифікація з іншими індивідами	Низький рівень внутр. потреб і орієнтації на соц. норми.
І. Р. Алтуніна (типи соціальної поведінки)		Тип А. Прагнення до конкуренції	Тип В. Доброзичливість безпомічність	Девіантна поведінка
Дж. Марша (типи ідентичності)	Досягнута ідентичність	Мораторій	Запозичена ідентичність	Дифузна ідентичність
Н.Є.Харламенкова (типи самоствердження)	Конструктивна стратегія	Домінантна	Залежна стратегія	Стратегія само-пригнічення
М. Берзонскі (типи ідентичності)		Інформативний стиль	Нормативний стиль	Дифузно – унікаючий стиль
Д. О. Леонтьєв (паттерни розвитку)	Автономний. Само-регульований	Імпульсивний	Конформний. Залежний	Відчужений. Дезадаптивний
Ю. В. Зарецький (типи позиції)	Суб'єктна позиція		Об'єктна позиція	Негативна позиція
В. А. Харитонов (типи адаптації)	Адаптивний	Нон-конформний	Конформний	Дезадаптивний

Співставлення варіантів (типів) психосоціального розвитку у період підлітково-юнацького віку з типологіями розвитку у дорослості

Автори	Типи розвитку			
Підлітковий вік (типи розвитку)	Автономно-самодостатній	Інтернально-домінантний	Доброзичливо-залежний	Фрустровано-кризовий (відчужений)
Юнацький вік (типи розвитку)	Гармонійний	Суб'єкно-домінантний	Соціально-адаптивний	Дезінтегрований
А. Адлер (типи особистості)	Продуктивний тип	Домінантний	Залежний	Привласнюючий тип
К. Хорні (невротичні типи)		Агресивний тип: орієнтація проти людей	Уступчивий тип: орієнтація на людей	Обособлений тип: орієнтація «від людей»
Е. Фромм (типи ціального характеру)	Продуктивний тип	Нарцисизм (проти любові)	Симбіоз (проти незалежності)	Некрофілія (проти біофілії)
І. Кон (типи спрямованості)	Гуманістичний тип	Егоїстичний тип спрямованості	Соціоцентричний тип	Негативістичний тип
Д. Капрара (типи особистості)	Адаптивні		З високим контролем	Невротичні
Е.Десі і Р.Райсн (тип орієнтації)	Автономна (потреба в автономії)		Підконтрольна (залежна) орієнтація	Безособова (потреба в самодетермінації)
Дж. Ловінгер (типи Его)	Свідомий	Автономний	Конформний	Самозахисний, імпульсивний
Т. М. Титаренко (типології життєвого світу)	Релятивний життєвий світ	Егоцентричний (орієнтація на себе)	Конформний, нормативний (конвенційний)	
Р. Мертон (типи соціальної адаптації)	Соціальний тип	Інноваційний тип	Конформний тип. Ритуальний тип	Бунтарський тип, тип (ескапізм)
М. Вебер (типи соціальної дії)	Ціннісно – раціональні	Цілераціональні	Традиційні	Афективні